



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR  
DE INFÂNCIA EM CRECHE: ENTRE MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES**

**Ana Margarida Alberto de Almeida**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do  
grau de Mestre em Supervisão em Educação

**2019**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR  
DE INFÂNCIA EM CRECHE: ENTRE MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES**

**Ana Margarida Alberto de Almeida**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Supervisão em Educação

Orientadora: Prof. Doutora Dalila Maria Brito da Cunha Lino

**2019**

## RESUMO

Este estudo tem como finalidade conhecer as representações dos educadores de infância na resposta social de creche, compreendendo como vivem e pensam a sua profissão numa determinada organização educativa e saber de que forma isso contribui para a construção da sua identidade e desenvolvimento profissional.

De acordo com esta pretensão, foram formuladas as seguintes questões de modo a clarificar os objetivos do estudo: 1) Quais os contributos da formação inicial e da formação contínua para o desempenho profissional dos educadores em creche?; 2) Como se constrói a identidade profissional?; 3) Quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente; 4) Qual o perfil desejável de um educador de infância em creche?; 5) Quais os aspetos mais positivos e de maior dificuldade na prática educativa em creche?; 6) Quais os sentimentos experienciados pelas participantes ao longo do percurso profissional em creche?

O quadro teórico de referência desta investigação desenvolveu-se em torno do enquadramento da creche, da identidade e desenvolvimento profissional do educador, assim como na formação inicial e contínua deste grupo de docentes. Do ponto de vista metodológico, o estudo insere-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa constituindo-se como um estudo de caso numa organização educativa, do qual se recorreu como técnica de recolha de dados à entrevista semiestruturada, a oito educadoras de infância a exercerem funções em creche, e à posterior análise de conteúdo e interpretação dos resultados.

Os resultados evidenciam a importância de se refletir sobre a primeira infância no contexto educativo, legislativo e social na medida em que: é necessário uma melhor preparação dos profissionais de educação sobre a educação dos zero aos três anos na formação inicial, bem como desconstruir a visão assistencialista da creche através da afirmação de uma intencionalidade educativa e assim romper com o desprestígio profissional associada a este grupo de docentes.

**Palavras chave:** creche; desenvolvimento profissional; identidade profissional; formação inicial e formação contínua.

## ABSTRACT

This study aims to expose the different opinions of nursery carers towards their job's social status, understanding how they view and live their job depending on the different social contexts that they are exposed and understand how they build their identity and how they develop professionally.

For this purpose the following questions were raised to clarify this study's goals: 1) what kind of contributions from their first educational degree and their continuous personal development they found useful for their role as nursery carers?; 2) How do you built a professional identity?; 3) Which factors can contribute for a better professional development?; 4) What is the best profile a nursery carer can offer? 5) Which are the most positive and the most difficult aspects to put in practice in the development of a nursery? 6) What feelings do these nursery carers experience during their personal path in this job?

The theoretical framework of this research developed around the context of what a nursery stands for, the identity and professional development of a nursery carer, as well as the first educational degree and continuous personal development of this group of nursery carers. The methods used aim to understand better the paradigm between the qualitative and interpretative nature of this study. For this it was used case studies in a educational institution, as data collection technique to semi-structure interviews, to eight nursery carers, and subsequently work on the analysis and interpretation of the results.

The results highlight how important it is to reflect on early childhood education face the current educational, legislative and social systems, meaning that it is necessary to better prepare nursery carers for their professional work as primary carers of 0-3 year old children, as well as to deconstruct the negative view that day care centers and their carers have in order to brake the discrimination that this group of teachers face as a professional career.

**Key words:** nursery, professional development; professional identity, first educational degree and continuous personal development

“De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre começando; a certeza de que é preciso continuar; a  
certeza de que seremos interrompidos antes de terminarmos.  
Portanto devemos fazer:  
da interrupção um caminho novo; da queda um passo de dança; do medo uma escada;  
do sonho, uma ponte; da procura um encontro”

Fernando Pessoa

## AGRADECIMENTOS

Às educadoras protagonistas deste estudo, pelo tempo disponibilizado, confiança, e interesse no tema em estudo, sem as mesmas esta investigação não teria sido possível.

À professora doutora Dalila Lino por todo o apoio, simpatia e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo o percurso de orientação desta dissertação.

Às colegas de mestrado Minda e Carla pelas horas em conjunto de pesquisa, reflexão e boa disposição partilhadas.

À Rita pelo caminho que traçamos juntas de constante luta, motivação e empenho em querermos fazer mais e melhor profissionalmente, exemplo de verdadeiro companheirismo e amizade.

À minha família que me apoiou e motivou para prosseguir neste caminho formativo, aos meus pais pelo suporte familiar e apoio incondicional em tudo o que faço.

Ao Gonçalo pela compreensão, paciência e carinho com que acompanhou todo o processo e muito contribuiu para ampliar a minha motivação.

À minha pequena Francisca pelos sacrifícios a que este meu percurso a obrigou, que esta ausência da mãe lhe venha a servir de exemplo para acreditar que com empenho, esforço e amor chegamos mais longe.

A todos, muito obrigada.

## ÍNDICE

Resumo .....	i
Abstract .....	ii
Agradecimentos .....	iv
Índice de tabelas .....	vii
Índice de anexos .....	viii
Lista de abreviaturas .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
<b>PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
1. A creche em Portugal: enquadramento no panorama social e legal .....	3
2. O papel da creche .....	17
3. O perfil do educador em creche .....	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
1. A formação profissional docente .....	27
1.1 Formação inicial .....	28
1.1.1 Abordagem da primeira infância na formação inicial de educadores .....	31
1.2 Formação contínua .....	35
2. Identidade profissional .....	38
2.1 Como se constrói? .....	39
2.2 Quando se constrói? .....	40
2.3 Ser educador em creche e a crise de identidade profissional: mito ou realidade? .....	41
3. Desenvolvimento Profissional .....	42
3.1 Desenvolvimento profissional e a formação contínua .....	44
3.2 Desenvolvimento profissional: a reflexão, o trabalho colaborativo e o contexto organizacional .....	45
3.3 Estádios de desenvolvimento profissional docente .....	46

<b>PARTE 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	50
1. Problemática, objetivos e questões do estudo .....	50
2. Natureza do estudo .....	52
3. Caracterização dos participantes .....	53
4. Caracterização do contexto do estudo .....	55
5. Técnicas de recolha de dados: a entrevista .....	55
6. Técnicas de recolha de dados: análise de conteúdo .....	58
7. Preocupações éticas e deontológicas .....	59
<b>PARTE 3 - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	61
1. Apresentação dos resultados .....	61
1.1 Escolha da profissão docente .....	61
1.2 Formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos .....	63
1.3 Formação contínua: abordagem da educação dos zero aos três anos .....	69
1.4 Identidade profissional .....	70
1.5 Desenvolvimento profissional .....	74
1.6 Prática educativa em creche .....	78
1.7 Sentimentos experienciados em creche .....	84
2. Discussão dos resultados .....	89
<b>PARTE 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
1. Conclusões do estudo .....	102
2. Limitações do estudo .....	104
3. Implicações do estudo .....	104
4. Sugestões para estudos futuros .....	105
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	106
<b>ANEXOS</b> .....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Estádios de desenvolvimento docente .....	47
Tabela 2 - Estádios de desenvolvimento de educadoras de infância .....	49
Tabela 3 - Caracterização dos participantes .....	54
Tabela 4 - Razões de ser educadora de infância .....	61
Tabela 5 - Concepções sobre a prática educativa futura aquando da escolha profissional .	63
Tabela 6 - Avaliação do plano de estudos .....	64
Tabela 7 - Sugestões de alterações ao plano de estudos .....	67
Tabela 8 - Contributos da formação inicial para a prática atual .....	68
Tabela 9 - Relevância da procura de novas fontes de conhecimento .....	70
Tabela 10 - Construção da identidade profissional .....	71
Tabela 11 - Crise de identidade profissional sentida pelos educadores em creche .....	73
Tabela 12 - Fatores significativos para o desenvolvimento profissional .....	75
Tabela 13 - Contributos da organização educativa para a melhoria do desenvolvimento profissional docente .....	77
Tabela 14 - Razões para exercer funções em creche .....	78
Tabela 15 - Concepções sobre o papel do educador em creche .....	79
Tabela 16 - Identificação de aspetos positivos da prática .....	80
Tabela 17 - Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática .....	82
Tabela 18 - Sensações sobre o percurso profissional .....	85
Tabela 19 - Valorização do educador a exercer funções em creche .....	87

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Guião da entrevista .....	119
Anexo B - Declaração consentimento informado dos participantes em estudo .....	123
Anexo C - Ficha de caracterização dos participantes em estudo .....	125
Anexo D - Protocolo da entrevistada EAP .....	127
Anexo E - Análise de conteúdo .....	146

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CATL</b>	Centro de Atividades de Tempos Livres
<b>CEB</b>	Ciclo de Ensino Básico
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNIS</b>	Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
<b>DGAS</b>	Direção-Geral da Ação Social
<b>IPSS</b>	Instituições Particulares de Solidariedade Social
<b>ISS</b>	Instituto da Segurança Social
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>MTSSS</b>	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
<b>NAEYC</b>	National Association for the Education of Young Children
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>UC</b>	Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86), apenas contempla a educação pré-escolar, que se destina a crianças a partir dos três anos, sendo a educação das crianças dos zero aos três anos tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). A educação da primeira infância continua assim, a ser negligenciada ao não ser “uma questão clara do direito à educação consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (Vasconcelos, Recomendação nº3/2011).

Atendendo ao facto de, em Portugal a creche na perspetiva social e legal, ainda não ser entendida como um espaço rico em aprendizagens, nomeadamente pela não-contabilização do exercício profissional nesta resposta social, como efeito colateral, como se sentirão os educadores de infância a desempenhar funções nestes contextos?

Considerando o período de vida até aos trinta e seis meses como o mais importante para a aprendizagem e desenvolvimento da estrutura cerebral da criança (Portugal, 2009), emerge mudar perspetivas encarando a creche como um verdadeiro contexto educativo.

Tais inquietações fizeram tornar pertinente, ouvir e conhecer as conceções de um grupo de educadoras de infância nesta resposta social, qual a importância que atribuem a este contexto, conhecer as suas trajetórias pessoais e profissionais e de que forma isso contribui para a construção da sua identidade e desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, surge então a questão fundamental do estudo: quais as conceções dos educadores de infância face ao seu desenvolvimento profissional em contexto de creche?

Tendo como base esta questão principal, emergiram também outras questões, que proporcionam uma maior compreensão sobre esta problemática:

- 1- Quais os contributos da formação inicial e da formação contínua para o desempenho profissional dos educadores em creche?
- 2- Como se constrói a identidade profissional?
- 3- Quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente?
- 4- Qual o perfil desejável de um educador de infância em creche?
- 5- Quais os aspetos mais positivos e de maior dificuldade na prática educativa em creche?
- 6- Quais os sentimentos experienciados pelas participantes ao longo do percurso profissional em creche?

Espera-se com este estudo, trazendo as vozes deste grupo de educadoras, conhecer as suas reais percepções sobre o contexto educativo da creche e com isso contribuir para um diferente olhar sobre esta resposta social em direção a uma futura melhoria da qualidade do atendimento às crianças dos zero aos três anos.

Relativamente à estrutura organizativa, a dissertação segue a seguinte organização: na primeira parte, encontra-se o enquadramento teórico que alicerça e suporta a investigação, tendo sido dividido por dois capítulos. No primeiro foi considerado pertinente apresentar o enquadramento da creche no panorama social e legal em Portugal, assim como o papel da creche e o perfil do educador nesta resposta social. O segundo capítulo é dedicado à abordagem da formação inicial, formação contínua, à identidade profissional e ao desenvolvimento profissional.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, apresentando-se a metodologia utilizada na investigação através da apresentação da problemática e natureza do estudo, caracterização dos participantes e do contexto, bem como as técnicas usadas para a recolha dos dados estando ainda presente as preocupações éticas e deontológicas ao longo da investigação.

Na terceira parte, apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação, relacionando com o suporte teórico e permitindo responder às questões iniciais do presente estudo ao aferir conclusões.

Por fim, na quarta e última parte são apresentadas as conclusões, limitações e implicações do estudo, assim como, algumas sugestões para estudos futuros.

# PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I

### 1. A creche em Portugal: enquadramento no panorama social e legal

A palavra creche, é originária de França no século XVIII, e significava “manjedoura”, denominação atribuída aos espaços para acolher as crianças desprotegidas: doentes, órfãs, pobres, abandonadas (Gomes,1986) podendo ser traduzida também por “presépio”, associada ao simbolismo cristão de abrigar e proteger o bebé.

A perspetiva de proteção e assistencialismo pode ser identificada em vários autores como por exemplo Fortuna (2014, cit. por Pinto & Serrano, 2015) ao apontar que a creche foi considerada durante muito tempo como “um mero local de guarda”. É certo que essa perspetiva tem vindo a mudar ao longo dos tempos mas para isso importa recuar no tempo, para de uma melhor forma se poder contextualizar a visão portuguesa sobre a educação dos zero aos três anos.

O primeiro normativo legal encontrado em Portugal sobre a primeira infância foi o **Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de julho**, que veio regulamentar o Decreto-Lei nº 350/81, de 23 de dezembro e que no artigo 2º caracteriza os equipamentos de infância da seguinte forma:

- 1 - Designam-se por infantários os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os três meses e os três anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.
- 2 - Designam-se por jardins-de-infância os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os três anos e a idade legal de ingresso no ensino primário, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento e à sua adaptação à próxima fase educativa.

Numa perspetiva redutora e assistencialista por parte do Governo, é assim que vemos o único objetivo traçado para as crianças dos zero aos três anos, há apenas 36 anos atrás.

Ainda no ano de 1983, a publicação do **Decreto-lei 119/83 de 25 de fevereiro**, que aprovou os Estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) refere que “a partir deste momento, as IPSS assumiram um papel relevante na implementação da rede de creches e de jardins de infância, respondendo à forte procura

social daqueles serviços.” (Folque, Tomás, Vilarinho, Santos, Fernandes-Homem, & Sarmiento, 2015, p.11)

No ano seguinte o **Despacho Normativo nº 131/84, de 22 de junho**, veio redefinir o objetivo anteriormente traçado, podendo-se ler na Norma II, quais os objetivos específicos dos infantários e jardins-de-infância:

- a) Proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades;
- b) Colaborar com a família numa participação efetiva e permanente no processo educativo da criança;
- c) Compensar deficiências físicas, sociais ou culturais, bem como despistar inadaptações ou deficiências.

Foi ainda no ano de 1984, através da publicação do **Decreto-Lei nº 158/84, de 17 de maio**, que o Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS)<sup>1</sup> cria uma nova forma de apoio às crianças entre os três meses e os três anos, as amas, e define as condições do seu enquadramento em creches familiares. As creches familiares consistiam num grupo de doze a vinte amas, enquadradas pelos centros regionais de segurança social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou instituições particulares de solidariedade social com atividades no âmbito da primeira e segunda infância. As amas podiam acolher no máximo quatro crianças e de acordo com o artigo 4.º os requisitos exigidos para o desempenho desta atividade eram :

- a) Idade superior a 21 anos;
- b) Estabilidade emocional e interesse pela atividade;
- c) Boas condições de saúde física e mental do candidato e das pessoas que com ele coabitem;
- d) Capacidade comprovada para ler e escrever corretamente.

2 - Não será autorizado a atividade a pessoas com idade superior a 55 anos.

3 - A habitação dos candidatos deverá dispor de condições de espaço, higiene e segurança, indispensáveis ao adequado exercício da atividade.

Ao abrigo do artigo 8º os seus deveres prendiam-se essencialmente com a satisfação dos cuidados físicos de saúde, alimentação e bem estar prestando cuidados de tipo maternal.

---

<sup>1</sup> Designação atribuída à data da publicação do Decreto-Lei n.º 158/84

Em 1986, através da **Lei nº 46/86, de 14 de outubro**, é aprovada a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, sendo por isso considerada uma lei estruturante para a educação em Portugal.

Segundo o artigo 4.º, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, não tendo sido contemplada a faixa etária dos zero aos três anos e reconhecendo somente a educação pré-escolar no contexto da infância.

Para Vasconcelos (2014) “infelizmente não se alterou a Lei de Bases de modo a consagrar que a educação começa aos zero anos e não aos três, com efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa das creches e outros apoios à primeira infância, e à não consideração do trabalho profissional das educadoras em creche como serviço docente” (p.53).

Posteriormente, o **Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de janeiro**, que veio disciplinar o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social com fins lucrativos, no artigo 5.º, no âmbito dos estabelecimentos de apoio a crianças, designa por creches “os estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os três meses e os três anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento”. Fazendo igual referência aos objetivos anteriormente referenciados no Decreto Regulamentar nº 69/83, diferenciando apenas a designação de “infantário” para “creche”.

Ainda no ano de 1989, o Ministério do Emprego e da Segurança Social (MESS), através do **Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro**, aprovou as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos, cuja Norma II determina como objetivos específicos das creches:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas.

Repare-se que os objetivos definidos para as creches, ainda que por outras palavras, passados cinco anos, continuaram a ser os mesmos já anteriormente decretados e é reforçada a função de apoio social à família desvalorizando intencionalidade educativa.

No que diz respeito ao número de crianças afeto a cada sala é determinado que o berçário não deve exceder a capacidade máxima de oito crianças (Norma V); que o grupo de crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses não deverá exceder a capacidade máxima de dez crianças; e que o grupo de crianças de idades entre os 24 e os 36 meses deverá dispor de uma sala com capacidade máxima de 15 crianças (Norma VI).

No ano seguinte, em 1990, é aprovado o **Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância** e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, através da publicação do **Decreto-lei 139-A/90, de 28 de abril**, cujos educadores de infância (leia-se na definição de conceitos), são “docentes certificados para a docência na educação pré-escolar” (artigo 2º, alínea d.) Ainda que tenha sido considerado um momento marcante para a história profissional dos educadores, aqueles a exercerem funções no contexto de creche, continuam a não estar incluídos.

Em 1994, o **Parecer n.º1/94** elaborado por iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com base num estudo do conselheiro-relator João Formosinho, resulta dum estudo sobre a educação pré escolar em Portugal. Apesar de se centralizar na educação pré-escolar, o Parecer 1/94 acaba por recomendar ao CNE “a elaboração de um parecer sobre o atendimento às crianças dos zero aos três anos coordenado com a política familiar” (p.5800-27).

Em dezembro de **1996**, a **Direção-Geral da Ação Social (DGAS)**, editou um guião técnico cujas normas “visam regulamentar as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com vista a uma maior eficácia dos serviços prestados” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996, p.7)

Neste documento considera-se a creche como “a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais” (p.7) e mantêm-se os objetivos específicos para as creches definidos anteriormente, no Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro.

Pela primeira vez num documento legal surgiram, orientações de cariz pedagógico, nomeadamente referências ao projeto pedagógico, assim como referência de que a creche deve prestar um serviço educativo, articulado com as famílias e com a comunidade e não apenas dar resposta às necessidades básicas e de cuidados das crianças.

Contudo, designando a creche como “uma resposta social destinada a acolher crianças . . . durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais” (p.7) ainda é

destacada a perspectiva assistencialista da creche, ao ter que satisfazer os cuidados básicos das crianças enquanto os pais não o podem fazer.

**Em 1997, a publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, assim como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2ª série), vêm definir um conjunto de princípios para apoiar os educadores na prática, constituindo-se estes como documentos de referência na educação de infância, mas apenas a partir do pré-escolar.**

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que: a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670)

Segundo o artigo 3º, “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 670), não havendo qualquer referência ou sendo considerada a educação dos zero aos três anos de idade, nesta Lei tão significativa para a educação de infância. Assim, de igual forma, o trabalho e empenho dos educadores a exercer função em creche continuou a não ser reconhecido ao não ser contabilizado como tempo de serviço.

Entre 1998 e 2000 foi realizado em Portugal, assim como em mais 11 países, um estudo temático da **Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância, lançado pela Comissão de Educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). No seu relatório, lançado no ano 2000**, pelo Ministério da Educação, podem ler-se algumas conclusões interessantes no que diz respeito à educação dos zero aos três anos em Portugal:

A oferta de serviços para crianças com idades inferiores aos três anos, é praticamente inexistente (p.192).

Nota-se a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos zero aos três anos de idade, embora os educadores de infância, após a licenciatura, também se ocupem delas nas creches onde trabalham (p.196).

O Estado não assume qualquer papel educativo ou tutelar em relação a este grupo de crianças, contudo, os resultados de investigações recentes confirmam a importância primordial desta primeira fase da infância (p.206)

O acesso aos serviços existentes não é promovido numa base de igualdade e, na generalidade, falta qualidade aos serviços. As Creches e outros estabelecimentos não são adequadamente monitorizadas. . . (p.210).

Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos zero aos três anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. Por outro lado, o estatuto e a formação de docentes tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos zero aos três anos do que nos jardins de infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos zero aos três anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados. Enquanto políticas opcionais, poderão ser considerados incentivos a conceder ao pessoal que trabalha com crianças dos zero aos três anos de idade, tais como a elevação do seu nível de formação ao de educadores de infância e também, a melhoria de acesso a programas de formação contínua. (p.212)

Perante estas conclusões, tornou-se notório o caminho que Portugal ainda teria de percorrer para a melhoria no serviço educativo da primeira infância.

**Em 2001 o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto**, vem aprovar os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Apesar do documento estar direccionado para a educação pré-escolar, é feita a referência de que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a três anos”. (p.5572)

A questão da qualidade nas respostas sociais em Portugal conduziu, mais tarde, à **criação do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais**. Trata-se de um programa assinado em março de **2003** entre o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias e a União das Mutualidades Portuguesas.

O Instituto da Segurança Social (ISS), no âmbito da sua missão, assumiu a responsabilidade de gestor do programa que se destina a instituições públicas, privadas e particulares de solidariedade social que desenvolvam várias respostas sociais, entre as quais a creche. O objetivo deste programa é o de “garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas” (ISS, 2014, p.4).

Nesta linha foram criados os Manuais de Gestão da Qualidade que se constituem como referenciais que visam o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, “permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento . . . através da avaliação do trabalho realizado, medindo a satisfação e perceção dos clientes, colaboradores e parceiros de uma determinada resposta social” (ISS, 2014, p.4). Os Manuais de Gestão da Qualidade são compostos por: Modelo de Avaliação da Qualidade; Manual de Processos-Chave e Questionários de Avaliação da Satisfação (Clientes, Colaboradores e Parceiros).

O programa inclui ainda um Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS) cujo objetivo prende-se com a qualificação das respostas sociais através da avaliação dos serviços com os requisitos estabelecidos nos critérios do modelo. Segundo Correia (2018) apesar de serem documentos inovadores e de estabelecerem várias diretrizes nas diferentes dimensões, não referem informação sobre o rácio adulto-criança, sobre o número de crianças por grupo, ou sobre o perfil do educador a atuar em creche, tal como acontece em documentos de referência da educação pré escolar.

Em **2006 após um segundo relatório da OCDE**, foram enumeradas recomendações, onde, mais uma vez foi indicada a importância de “colocar o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem.” (OCDE, 2006, p.208). Outra recomendação prende-se com a qualificação dos profissionais, cuja indicação é a de melhorar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e outro pessoal de apoio, garantindo especial atenção à forma como os educadores são recrutados, a sua formação inicial e contínua, aproximando-os das condições laborais praticadas nos outros ciclos ou níveis educativos.

O presente relatório insistiu ainda na importância de o Ministério da Educação assumir a tutela dos zero aos três anos, no sentido de “garantir políticas concertadas e de retirar a marca assistencial a este tipo de serviços, deslocando o paradigma de cuidados às crianças para educação das crianças e considerando a necessidade de os governos

aumentarem significativamente o apoio financeiro que garanta a total cobertura e evite o peso no orçamento das famílias de fracos recursos. (CNE, 2011, p. 20)

Ainda em **2006**, no decurso do **Debate Nacional sobre a Educação**, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu várias sugestões no sentido do aprofundamento das questões relacionadas com "A Educação das crianças dos zero aos 12 anos". Nesse seguimento foi solicitado a Isabel Alarcão que coordenasse a realização de um estudo “que permitisse caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise e a comparasse com a situação noutros países, perspetivando novos rumos para a intervenção.” (CNE, 2008, p.17)

Posteriormente, o estudo foi apresentado e discutido em 2008, no contexto de um Seminário intitulado “A Educação das crianças dos zero aos 12 anos”, tendo o CNE, nessa sequência, decidido dever emitir um **Parecer sobre a “A educação das crianças dos zero aos 12 anos”, o Parecer n.º 8/2008.**

No que respeita à educação dos zero aos três anos de idade, houve consenso entre os autores do estudo, sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes. Notório, por exemplo nas palavras de Teresa Vasconcelos (um dos membros da equipa de investigação do estudo) ao referir a emergência de uma educação de infância concebida como “abrangendo as crianças dos zero aos seis anos e não apenas dos 3 aos 6 . . . aqui expressando-se claramente num continuum dos zero aos doze anos.” (2008, p.156)

Assim, no Parecer n.8/2008, pode ler-se que, o CNE recomenda uma reconfiguração da educação dos zero aos doze anos, o que implica uma atenção privilegiada em diferentes dimensões, nomeadamente no alargamento da oferta e investimento na qualidade da educação dos zero aos três anos. Explicita ainda que:

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos zero aos três anos assume-se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, atuando a dois níveis. Recomenda-se que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, que haja uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas, bem como entre serviços sociais e serviços educativos, com vista a evitar que os primeiros sejam associados às populações mais carenciadas e os segundos às mais favorecidas. (p.47769)

A preocupação com a educação na primeira infância foi-se tornando crescente e em novembro de 2010, na sequência do Seminário “Educação das crianças dos zero aos três anos”, da iniciativa do CNE, (e dos interessantes artigos de opinião dos vários investigadores na área da primeira infância), em abril de 2011, foi aprovada a **Recomendação sobre “a educação das crianças dos 0 aos 3 anos”, a Recomendação nº3/2011**, tendo sido relatora a Conselheira Teresa Vasconcelos.

Segundo Vasconcelos (2013) este foi um momento histórico, “pela primeira vez a questão da educação das crianças deste grupo etário (tradicionalmente da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social) foi considerada como sendo da responsabilidade tanto do Ministério da Educação como do Ministério da Solidariedade e Segurança Social” (p.8).

Os parceiros educativos consultados para a elaboração da Recomendação apresentaram as suas questões e preocupações quanto ao atendimento às crianças dos zero aos três anos resultando num conjunto de propostas, nomeadamente o reconhecimento de que esta faixa etária constitui uma etapa decisiva na educação das crianças, assim como a importância de criar creches de qualidade e o reconhecimento que deve ser dado aos profissionais que desempenham funções no contexto de creche.

Ainda de acordo com Vasconcelos, na presente Recomendação, “no contexto da revisão da Lei de Bases realizada em 1998 . . . perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos zero aos três anos.” (p.4)

O documento contém assim 11 recomendações específicas, a saber:

- 1ª Recomendação - Conceber a educação dos zero aos três anos como um direito e não apenas como uma necessidade social;
- 2ª Recomendação - Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias;
- 3ª Recomendação - Reconfigurar o papel do Estado;
- 4ª Recomendação - Atribuir um novo papel às autarquias e à sociedade civil;
- 5ª Recomendação - Diversificar os serviços de apoio às crianças com menos de 3 anos;
- 6ª Recomendação - Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas;
- 7ª Recomendação - Elevar o nível de qualificação das profissionais e melhorar as condições de trabalho;

8ª Recomendação - Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais;

9ª Recomendação - Intervir para prevenir;

10ª Recomendação - Fomentar o desenvolvimento da investigação;

11ª Recomendação - Alargar o "direito à palavra" aos mais pequenos.

Detemo-nos na 3ª Recomendação, pela sua abrangência de propostas: “Reconfigurar o papel do Estado”, que passa por: integração da faixa etária dos zero aos três anos na Lei de Bases do Sistema Educativo; articulação das tutelas Ministério da Educação (ME) e Ministério da Solidariedade e Segurança Social; revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (passando a chamar-se Lei-Quadro para a Educação dos zero aos seis anos) de modo a abranger a educação dos zero aos três anos.

Mais adiante, importa também clarificar a 6ª Recomendação: “Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógica”, na medida em que:

Considera-se urgente que o Ministério da Educação (em concertação com o MTSS) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos zero aos três anos. Estas linhas pedagógicas devem: assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos; garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades no currículo em creche. (p.28)

A qualidade dos contextos dos zero aos três anos está diretamente relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o adulto e a criança pequena, nesta medida, é de referir que na creche ainda não se exige a presença de um educador na sala de berçário, aspeto lamentável nos dias que correm pelas inúmeras oportunidades de aprendizagens que este grupo de cidadãos-bebés perde, sendo fundamental a obrigatoriedade da presença dum educador no berçário, facto igualmente e veementemente recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011).

É considerado também fundamental rever-se e simplificar o atual Manual de Processos-Chave em Creche da responsabilidade do MTSS, revisão que deverá ser feita num processo conjunto entre o MTSS e o ME.

Ainda na 6.ª Recomendação, é feita uma sensibilização para a importância da organização de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante,

que recorra a materiais naturais que proporcionem segurança e gratifiquem efetivamente as crianças. A organização dos espaços exteriores são também referidos como estimulantes e potenciadores de experiências que deverão ser diárias e sistemáticas de contacto com a natureza.

Por fim, e pela pertinência do estudo em questão, importa reforçar também as ideias subjacentes à 7ª Recomendação (elevar o nível de qualificação das profissionais e melhorar as condições de trabalho) e à 8ª Recomendação (apostar na formação inicial e contínua dos profissionais), uma vez que é referido que uma das medidas fundamentais para a profissionalização do pessoal educativo passa pelo reconhecimento do trabalho docente em creche, logo “o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respetivos direitos, deveres e regalias” (p.29). Esta medida pretende por fim ao “êxodo” dos educadores para os jardins-de-infância, sob efeito colateral deste não-reconhecimento existente.

A colocação de educadores em berçário é também mais uma vez referida como uma medida essencial.

A questão dos profissionais foi considerada uma questão crucial pelos parceiros do estudo. Considerou-se que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, facto que se considerou uma lacuna muito grave, passível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche. “Exatamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada” (p.30) assim refere a 8ª recomendação, que sublinha a importância da formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem em creches.

Pelo seu teor de excelência, o processo de elaboração da Recomendação foi apresentado em Congressos Internacionais.

Contudo, num artigo recente de 2018, intitulado “Re-visitando a Recomendação nº3/2011 sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos”, a autora Teresa Vasconcelos, volta a sublinhar a necessidade de uma atenção esclarecida sobre esta matéria reforçando a necessidade do que ainda está por ser feito e propondo “uma transformação de estruturas, de modos de governo, qualidade e eficácia na cooperação e na interação, de envolvimento das famílias na sua natural diversidade.” (p.25).

Vasconcelos ainda indaga em como é “interessante verificar que, apesar da pouca atenção dada pelos responsáveis nacionais, Portugal tornou-se, a nível internacional, um

país de referência no processo de elaboração de propostas de políticas para as crianças dos 0 aos 3 anos”<sup>2</sup> (p.17).

Conclui afirmando que “os pequeninos merecem, [uma verdadeira mudança] pois só assim a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação se tornará ato!” (p.25)

Retomando a ordem cronológica de acontecimentos, foi ainda no ano de 2011 que surgiram novas diretrizes legais tendo sido revogado o último Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, ficando a vigorar a **Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto** que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

No Artigo 3.º deste diploma, a creche é definida como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (p.4338) e no Artigo 4.º são regulamentados os seguintes objetivos para a creche:

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

Nestes dois artigos podemos ver que ainda continua a transparecer a vertente de apoio à família sobreposta ao papel educativo da creche.

Ainda assim, são notórias algumas alterações e cuidados com a componente pedagógica, nomeadamente através da referência ao projeto pedagógico (Artigo 6.º) como um “instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela

---

<sup>2</sup> Vasconcelos ainda é convidada para apresentar este processo em fóruns tão longínquos como na China, como em setembro de 2018.

creche, de acordo com as características das crianças” (p.4339) e à direção técnica (Artigo 9.º) devendo ser “assegurada, preferencialmente, por um educador de infância” (p.4339).

As alterações também se verificam ao nível de instrumentos de organização como o regulamento interno (Artigo 12.º), o contrato de prestação de serviços (Artigo 14.º) e o processo individual de cada criança a frequentar a creche (Artigo 15.º), entre outros relativos às instalações, materiais e regras técnicas do equipamento.

A nível de organização (Artigo 7.º) e de pessoal (Artigo 10.º) a presente Portaria vem ainda determinar que o número de crianças por grupo é de 10 até à aquisição da marcha com dois ajudantes de ação educativa; 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 18 crianças entre os 24 e os 36 meses, com um educador de infância e de um elemento auxiliar de pessoal técnico em cada um dos dois grupos.

Aumentou-se assim o número de crianças por sala face à legislação anterior (Despacho Normativo n.º 99/89), contudo o número de adultos manteve-se e mais uma vez não priorizando a presença de um educador em berçário.

Vasconcelos (2014) referindo-se às orientações desta Portaria afirma que “põem em risco a qualidade educativa do trabalho em creche, acentuando uma visão restritiva que se limita ao cuidado e saúde na faixa etária dos zero aos três anos. A Portaria do Ministério da Solidariedade é um retrocesso em termos de número de crianças por sala, organização do berçário, número de educadores profissionalizados, acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais, etc.” (p.52)

Folque et al. (2015) referem igualmente que “tendo em conta a relação entre o ratio adulto-criança e a qualidade das interações entre ambos, consideramos que o aumento de crianças por grupo pode comprometer essas interações, sendo elas, como é sabido, um fator determinante da qualidade das experiências das crianças” (p.18)

No ano seguinte a Portaria 262/2011 foi atualizada, passando a **Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012**, a complementar o documento anterior apenas com pequenas alterações que dizem respeito aos elementos que constam no processo individual de cada criança e às instalações sanitárias para adultos e crianças.

Estas duas Portarias são os últimos documentos legais reguladores da organização e funcionamento das creches em Portugal, vigorando atualmente.

**No ano de 2016** assistiu-se a uma reestruturação das OCEPE, no qual se pode ler: “apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei- -Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos três anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se, de

acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios. (p.5)

No preâmbulo do documento, o (atual) Secretário de Estado da Educação João Costa, faz igualmente referência à primeira infância ao afirmar que:

“educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade . . . . encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, conseqüentemente, é crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche”.

Com estas indicações neste novo documento orientador da prática educativa, ficou a esperança dum novo olhar sobre a creche em Portugal e conseqüente reestruturação legal.

No **final do ano 2016**, num artigo do Jornal de Letras sob título “Orientações pedagógicas para a creche, para quando?” redigido por Gabriela Portugal, é nos dado a conhecer que a investigadora foi convidada pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, para levar a cabo um trabalho de conceção de um referencial pedagógico para os zero aos três anos, documento há muito esperado para os profissionais da educação a exercer funções nesta faixa etária.

Segundo a mesma “foi um processo amplamente participado (muitos educadores, outros profissionais e especialistas, ligados a serviços de creche, educação pré-escolar, intervenção precoce, neurociências, bem como investigadores e formadores da área de educação de infância) e o trabalho está feito [então] se se considerava ser urgente a existência de orientações pedagógicas para a creche, que deveriam começar a ser implementadas no terreno no ano letivo de 2014/2015, de que é que estamos à espera? Para quando o direito à educação desde o nascimento? (p.4)

Questiona assim a autora e questionamo-nos nós.

Por fim constata-se que, apesar das mudanças ao longo dos tempos no que diz respeito ao atendimento de crianças dos zero aos três anos de idade, Portugal ainda tem

um longo caminho a percorrer sendo prioritário a alteração da LBSE datada de 1986, de modo a consagrar que a educação começa aos zero anos e não aos três e uma consequente valorização da componente educativa desenvolvida em creche assim como dos docentes a desempenhar funções nesta valência.

Tendo em conta que na última década, a taxa de cobertura na rede de creches, teve um expressivo aumento “de cerca de 15,3% em 2000 para 41,8 % em 2012 (GEP-MSESS, Carta Social 2012, cit. por Folque et al. 2015, p.19) emerge ao Estado rever o seu papel de atuação nesta valência.

Soares (1997) sublinha que “nenhuma sociedade poderá advogar que faz o melhor pela criança se não a aceitar como pessoa, se não lhe atribuir um estatuto socialmente reconhecido” (p.95) desde o seu nascimento.

O caminho poderá ser moroso mas permanece a esperança de ver um futuro neste nível educativo de mais e melhor qualidade.

## **2. O papel da creche**

Ao longo do tempo as alterações do papel da mulher-mãe no mundo laboral pelo seu direito à realização profissional, tem levado a uma procura crescente de respostas de cuidados e educação dos filhos pequenos fora do contexto familiar, nomeadamente em amas e creches.

Segundo a Comissão Europeia/Euridyce (2009, cit. por Santos & Cohen, 2013) na Europa mais de metade das mulheres e 90% dos homens com filhos menores de três anos estão a trabalhar, como tal tem-se assistido a um alargamento das redes de resposta para crianças pequenas.

Sabemos hoje que a faixa etária dos zero aos três anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados), como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado (Coelho, 2004; Vasconcelos, 2011).

Segundo Portugal (2009b) “as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de

vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (p. 38).

Brazelton e Greenspan (2009) afirmam com clareza que:

“A primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e a mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. A nossa investigação, bem como as de outros, demonstra que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Se não for nessa fase, é certo que a criança em desenvolvimento pode ainda vir a adquiri-las, mas a um preço muito mais elevado e com hipóteses de sucesso que vão diminuindo à medida que decorre cada ano. Não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida” (p.47).

Assim, a escolha de um local que corresponda positivamente às necessidades e interesses das crianças e famílias, deverá ser um espaço que se caracterize por um ambiente acolhedor, seguro, dinamizador de aprendizagens onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa.

É neste seguimento que a creche tem sido a modalidade de acolhimento mais procurada e gradualmente vindo a ser encarada como um espaço não só de guarda, mas com uma função educativa. Um espaço, onde a simbiose entre as dimensões do cuidar e educar deverão ser uma constante interligando-se em todos os momentos do dia a dia com o dever de prestar um serviço de alta qualidade às crianças, famílias e equipa educativa.

Para Oliveira Formosinho (2007) na creche, a criança não poderá ser ignorada, os seus direitos são respeitados, é escutada e vista como competente, ativa, participativa e não como um ser em espera de participação. A autora evidencia assim a importância de se atribuir uma intencionalidade à ação no contexto de creche, promovendo uma aprendizagem ativa, presente nas pedagogias participativas em oposição a pedagogias transmissivas.

Tomás (2017) reforça esta ideia afirmando que é necessário combater algumas visões pré-determinadas o que implica renunciar à ideia de “creche entendida numa visão restrita como um lugar de guarda; as crianças pequenas entendidas como objetos de intervenção e/ou como alunas precoces; a creche como um espaço onde se somam atividades a realizar” (p.16).

Vejamos, de acordo com alguns investigadores portugueses sobre a primeira infância, quais alguns dos critérios necessários para se atribuir qualidade às experiências educacionais em creche.

Oliveira-Formosinho (2010) estabelece dez critérios com mais impacto na qualidade educativa em creche, a saber:

- 1- A interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo;
- 2- A interação adulto-criança afetuosa, responsiva, frequente . . . criando-lhe espaço e desafios;
- 3- As visitas familiares que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração;
- 4- Os grupos de crianças socialmente heterogêneos que integram diferenças e semelhanças entre as crianças;
- 5- A segurança, saúde e acessibilidade que promovem o bem-estar da criança e a confiança dos pais;
- 6- O ratio adulto-criança adequado que permite interações mais frequentes, comunicação individualizada;
- 7- O tamanho do grupo que permite tanto cooperação e interação como desenvolvimento das identidades pessoais e relacionais;
- 8- Os espaços e tempos bem organizados que se tornam um apoio à ação da educadora;
- 9- As pedagogias explícitas cuja intencionalidade educativa promove as identidades e relações, as experiências e significações das crianças e a reflexão do profissional;
- 10- O recrutamento e formação dos vários profissionais (educadores, auxiliares) para compreender a competência da criança e a promover através da aprendizagem experiencial. (pp.77,78)

De acordo com Parente (2012), o trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar “sustentar-se na perspectiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (p.5).

Para a autora da brochura “Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança” (2012) tal como o título indica “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (p.6)

O Manual de processos-chave para a creche do ISS (2014), documento formal de apoio às creches (já atrás referenciado), menciona que os responsáveis em creche deverão pautar a sua intervenção pelos seguintes critérios de qualidade, dos quais se destaca:

“Ter em consideração o superior interesse da criança . . . e estabelecer uma parceria forte com a família;

Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas . . . possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas e calorosas entre a criança e o adulto;

Compreender as formas como as crianças aprendem . . . [promovendo] um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Isto implica:

Pensar a criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender;

Criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa;

Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa;

Dinamizar oportunidades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos;

Disponer de adultos que estão interessados e envolvidos . . . (pp.2 e 3)

Tomás (2017) ao considerar a criança como ator social competente, sujeito de direitos, também evoca a importância de incluir as vozes das crianças e repensar práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais concepções, nomeadamente nas crianças que estão na creche.

Para Portugal (2010) a investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações entre a criança e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias, que distingue os programas de elevada qualidade. Para a investigadora um programa de creche de qualidade deve incluir:

“Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias;

Grupos pequenos de crianças e uma ratio criança-adulto baixa, associados a baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança” (pp.49-50).

Em 2012, Gabriela Portugal vai mais longe e publica numa brochura da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), um documento intitulado “Finalidades e práticas educativas em creche”, com o delineamento de um possível currículo para a creche, de inspiração experiencial.

Na sua perspetiva, são três finalidades educativas básicas que permitem configurar um modelo pedagógico para a creche:

- 1- O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positivo envolvendo um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e o mundo;
- 2- O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, envolvendo um sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer;
- 3- O desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais associada ao desenvolvimento do autocontrolo, estabelecimento de relações positivas e sentido de cooperação. (p.6)

“Assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da creche. Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde. (Portugal, 2010, p.52)

Nas Orientações Pedagógicas para a Creche<sup>3</sup>, igualmente sob coordenação de Portugal, a investigadora volta a referenciar e destacar as mesmas três finalidades para a creche e dá a conhecer outras dimensões que se afiguram como cruciais no processo promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças neste contexto.

Entre as quais:

- 1- Formação e valorização dos profissionais de educação de infância (envolvendo profissionais de educação de infância reflexivos e críticos);
- 2- Qualidade das relações (entre adultos e crianças e famílias);

---

<sup>3</sup>documento no prelo, ao qual foi possível aceder. No documento pode ler-se que “estas Orientações Pedagógicas assumem-se como uma base orientadora para o desenvolvimento do currículo em creches.” (p.5, parte I)

3- Qualidade e quantidade de materiais, equipamentos, espaços e atividades (devendo facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas);

4- Acompanhamento e monitorização da experiência das crianças e suas famílias (na medida em que níveis elevados de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças nas atividades e rotinas são o melhor indicador da qualidade da oferta educativa). (pp.5-7, parte II)

Assim, à creche cabe atender a todos estes elementos, através do desenvolvimento pleno das crianças, que passa pela “adoção de um programa devidamente estruturado, sendo desta forma, possível atender e compreender as dimensões: cuidar e educar indissociáveis e presentes de forma assídua na creche educativa.” (Cró & Pinho, 2011, p.322)

De acordo com Coutinho (2010) a educação dos bebês em creche é uma conquista das famílias, sobretudo as trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, em que o encontro com os pares é uma prerrogativa constante.

Sabemos hoje que os bebês e as crianças pequenas beneficiam ao participarem num contexto social alargado, onde crianças e adultos se encontram regularmente e desenvolvem atividades culturalmente relevantes (Mantovani & Terzi, 1998). Neste sentido, a creche assume um papel fulcral também de apoio à entrada das crianças no meio social.

Sublinha-se que “o direito à creche é um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo as mais desfavorecidas e que são as que, num estado que afirme princípios de equidade, mais devem beneficiar de estruturas de superior qualidade” (Vasconcelos, 2011, p. 3).

Na convicção plena de que as creches deverão ser contextos educativos por excelência pelas inúmeras oportunidades de aprendizagens e descobertas em seres num período crucial do seu desenvolvimento, emerge exigir-se rigor e qualidade de intervenção nestes contextos.

### 3. O perfil do educador em creche

Jensen (2002) afirma: “se os pais compreendessem a importância das oportunidades de desenvolvimento para o cérebro dos bebês nesses meses [zero aos trinta e seis] talvez mudassem de ideias quanto ao educador do seu filho nesse período” (p. 39).

Esta afirmação remete-nos para uma questão igualmente importante a ser analisada: qual o perfil adequado dum educador de infância em creche?

Anteriormente foram mencionados alguns critérios e indicadores para a qualidade do contexto educativo em creche, e, ainda que estejam interligados com o perfil do educador (pois invariavelmente dependem um do outro), importa sumariamente destacar o seu papel.

Segundo Cró e Pinho (2011), os critérios para uma prática de qualidade em creche variam “consoante a presença ou ausência de um educador de infância com crianças até aos três anos . . . [a sua presença] torna-se premente, diremos mesmo indispensável, por ser sensível à satisfação das necessidades básicas das crianças, mas sobretudo, por ser especialista neste nível de educação, com conhecimentos sólidos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem significativas.”

Apesar de estar traçado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) nomeadamente através da competência para desenvolver um currículo integrado; observar; avaliar e planificar, segundo Pinho et al. (2013) o educador em creche deverá ainda “conceber e organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, ativar e promover a autonomia (p.116). As autoras sistematizam as competências do educador em torno de quatro categorias: competência de observação; competência de planificação; competência de adaptação e intervenção; e competência de controlo e de regulação pedagógica.

Em 1999, as italianas Mantovani e Perani publicam um artigo intitulado “uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância”, antevendo desde cedo a complexidade de atuação nesta faixa etária e ao mesmo tempo reconhecendo a importância necessária à profissão. As autoras destacam que o profissional a atuar com crianças pequenas deve aprender a observá-las, afirmando que:

“Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos,

com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças.” (p. 83)

Jacalyn Post e Mary Hohmann em “A Educação de bebês em infantários” (2000), um manual de referência para os educadores em creche, as autoras traçam linhas orientadoras sobre o papel dos educadores num contexto com crianças dos zero aos três anos, nos mais variados contextos: desde estratégias de parceria com as famílias, à organização do espaço da sala e do espaço exterior, assim como estratégias no apoio às crianças nos momentos de rotina, entre outros, querendo-se aqui destacar apenas algumas das práticas educativas sugeridas para o estabelecimento de um relação de cooperação com as crianças, a saber:

“[o educador deve] interagir ao nível físico da criança; respeitar as preferências e os temperamentos destas; observar e ouvir as crianças; comunicar de uma forma de tipo dar-e-receber; oferecer comentários e formas de reconhecimento; olhar para as ações das crianças a partir dos seus pontos de vista; focalizar-se nos pontos fortes e interesses das crianças; apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais”(pp.73-89).

Linberg (2013), diretora dos Serviços para a criança no Instituto Nacional de Saúde e Segurança Social da Finlândia, resume seis competências essenciais aos educadores que trabalham com a faixa etária dos zero aos três anos:

“Saber apoiar o bem estar, encorajar o desenvolvimento positivo e estimular a aprendizagem; conhecer os direitos da criança e saber como os aplicar na prática; ser capaz de construir uma ligação entre a teoria e a prática; compreender a pedagogia da escuta; ser capaz de trabalhar em ambientes complexos em parceria com pais de diferentes meios sociais, culturais e com outros profissionais da educação, saúde e serviços sociais; e por fim, ter uma atitude positiva e refletida.” (pp.33-34)

Vejamos também o conjunto de princípios que Gonzales-Mena e Eyer (2001), propõem e acreditam nortear a intervenção educativa realizada em contexto de creche. As

autoras propõem dez princípios que deverão moldar a prática destes profissionais, assentes no respeito e na qualidade das relações com as crianças, onde sumariamente, é descrito como fundamental:

1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
2. Investir em tempos de qualidade, procurando estar totalmente disponível para as crianças;
3. Compreender as formas de comunicação características de cada criança;
4. Investir tempo e energia para construir uma pessoa ‘total’ (concentrar -se na criança como um todo);
5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
6. Ser verdadeiro e autêntico nos sentimentos relativamente às crianças;
7. Modelar os comportamentos que se pretendem ensinar;
8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças resolver as próprias dificuldades;
9. Ajudar a construir segurança, promovendo atividades que desenvolvam a confiança em si;
10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas, não apressar a criança . . . pois cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento. (pp.118-119)

Segundo Coelho (2004) um dos documentos orientadores das práticas desenvolvidas em creche é o documento publicado pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (através de Bredekamp & Copple, 1997) que apresenta um conjunto de princípios acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, que formam uma base sólida para garantir um atendimento de qualidade às crianças em idades precoces. Esses princípios, mais tarde revistos pela NAEYC em 2009, despertam para o profundo respeito que o educador deverá ter perante as potencialidades das crianças desta faixa etária, tais como: “o ritmo de desenvolvimento varia de criança para criança” (nº3); “as crianças são aprendizes ativos” (nº7); ou “as crianças desenvolvem-se e aprendem melhor no contexto de uma comunidade onde se sente segura e valorizada” (pp.94-95)

Tais linhas orientadoras, assim como os princípios assinalados pelas autoras referenciadas, e outros mais, deverão constituir para o educador em creche, uma base de qualidade para a estruturação das suas práticas educativas.

As crianças pequenas têm características específicas devido à sua vulnerabilidade, o que requer dos educadores em creche um papel de enorme responsabilidade por estes seres de tenra idade. Os educadores, deverão assim assumir-se como profissionais multifacetados a fim de dar resposta à enorme diversidade de tarefas que vão desde os cuidados diários, à escuta ativa da criança, à atenção privilegiada sobre os aspetos emocionais, sociais, à interação com vários parceiros (crianças, famílias, equipa educativa, comunidade), tornando-se em agentes promotores de respeito e cooperação num contínuo trabalho reflexivo e de desenvolvimento profissional. Consideração que vai ao encontro de Oliveira-Formosinho (2008) ao afirmar que “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência. (p.139)

Atualmente, sendo a creche o espaço social onde uma crescente parte de crianças pequenas passa o seu tempo, obriga a que haja uma reflexão cuidada sobre a qualidade dos seus contextos e das atuações dos seus educadores, que desempenham um papel fulcral como mediadores e potenciadores das descobertas diárias das crianças.

## CAPÍTULO II

### 1. A Formação profissional docente

Formar, enquanto processo, significa “formar alguém em alguma coisa, através de alguma coisa e para alguma coisa” (Fabre, 1994, p.25). No presente caso, falamos em formar educadores de infância, qualificando para o exercício da docência.

Nóvoa (1992) entende que a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, na medida em que estabelece a ponte entre o papel de simples estudante e o papel de quem estuda com uma finalidade muito direcionada, que neste caso será a de ser professor de um nível etário específico.

Sobre o sistema de formação em Portugal, a política do Governo é que a formação docente contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos e que esta melhoria resulte da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, tornando-os profissionais da mudança (Campos, 2002).

A qualidade de educação em qualquer contexto, está intimamente ligada à formação de profissionais docentes, logo só as práticas de qualidade terão impacto, a curto e longo prazo, no sucesso educativo e na vida das crianças.

Day (2004) enfatiza o papel da formação docente afirmando que “hoje, os professores são, potencialmente, o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática . . . a sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de educação e formação e pelo desenvolvimento ao longo das suas carreiras nas culturas escolares em que trabalham” (p. 32).

A formação de professores e educadores deve ser entendida como um processo de desenvolvimento permanente, ao longo da vida, que contempla duas grandes fases: a formação inicial, isto é, a formação que acontece antes do exercício profissional, e a segunda corresponde à formação contínua e/ou formação especializada ao longo da carreira docente, sendo ambas cruciais no processo de desenvolvimento profissional docente.

A formação inicial e contínua dos educadores de infância deve assumir um papel importante enquanto agente promotor de conhecimento, competindo-lhe assumir a responsabilidade de formar e conceder aos seus profissionais de educação um leque

variado de competências. Estas competências não devem limitar-se a dimensões técnicas; mas sim sustentando-se numa formação humanista em que o respeito pela criança e pelos seus direitos esteja a par de uma clara e intensa preocupação no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna e pacífica.

Reforçando por fim, a importância dum contexto formativo de qualidade, numa aprendizagem permanente ao longo da vida docente, Formosinho e Oliveira Formosinho (2018), destacam que “formar profissionais de desenvolvimento humano implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos”. (p.20)

### **1.1 Formação inicial**

Segundo Estrela (2002) a formação inicial poderá ser encarada como uma primeira etapa de preparação formal dos docentes, constituindo-se como o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada (p.18).

De acordo com Cardona (2006) a formação inicial de educadores como primeira etapa da sua preparação formal, “é sempre um espaço em que se vivem situações de auto e hetero avaliação e salienta a importância que esta assume como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional.” (p.39). Para a autora é de considerar também a relevância das anteriores experiências pessoais dos formandos, nomeadamente as vivências escolares que condicionam valores, motivações e a forma de encarar a educação e a infância.

Nesta primeira etapa formal, da competência de instituições específicas e dada por pessoas especializadas, espera-se que o futuro profissional adquira e desenvolva saberes profissionais específicos e qualidades humanas, necessários ao exercício da profissão.

Eis algumas das perspetivas sobre finalidades e funções da formação inicial de professores e educadores, de acordo com alguns investigadores.

De acordo com Garcia (1999).

A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar a de formação e treino de futuros professores de modo

a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo, mas por outro contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. , p.77)

No que diz respeito aos objetivos da formação inicial o autor afirma que “o objetivo de qualquer programa de formação é o de ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício e que a formação de professores deve contribuir para que estes se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino”. (p.80). O autor salienta ainda que a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

No que diz respeito à formação inicial de educadores de infância, Pinho et al. (2013) alertaram para a necessidade da formação se basear na aquisição de competências, de modo a cumprir três objetivos: promover uma formação humana, uma formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática. As autoras fazem também referência à importância da formação inicial incluir:

uma significativa dimensão de trabalho de campo que permita a observação e participação em programas para a infância nos mais diversos contextos . . . bem como incluir experiências de prática pedagógica, de responsabilização gradual por um grupo de crianças e de investigação/ação em torno de áreas importantes da atividade profissional do educador de infância (p.116).

No âmbito da formação inicial, Sarmiento (2012) também faz referência ao momento de estágio, como constituindo um momento crítico, entendido como muito significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma. [A este respeito também Formosinho e Oliveira Formosinho \(2018\) referem que](#) “a prática pedagógica final (practicum) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional.” (p.20)

Portugal (2009), no artigo “para o educador que queremos, que formação assegurar?” afirma que uma das principais competências que a formação inicial deve desenvolver no educador diz respeito à competência de se centrar na criança, isto é:

capacidade para reconhecer e compreender a diversidade; capacidade para aceder à perspetiva da criança; capacidade para articular e integrar num espaço coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades; procura de harmonia entre teoria e prática e/ou capacidade para (re)construir sistematicamente o conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem (p.16).

Contudo a autora refere, reconhecer ser difícil “um programa de formação inicial, mesmo que seja o melhor programa, garantir que todos os alunos adquiram e interiorizem todas as competências que seriam desejáveis” (p.17).

Loughran (2009 cit. por Flores, 2010) aborda a importância dos alunos, futuros professores, desenvolverem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática, o que constitui um desafio para os formadores de professores, “uma vez que a fonte de conhecimento e o ímpeto de mudança residem, claramente, no aluno, futuro professor e não no próprio formador de professores” (p.184).

Segundo Oliveira Formosinho, (2005) a formação inicial e a formação contínua são dois momentos de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida.

Para Oliveira Formosinho e Formosinho (2018) a concetualização da formação de professores encarada como “duas etapas completamente separadas – o antes e o depois do parto”, não vai ao encontro das suas conceções.

Segundo estes investigadores de referência na formação docente:

a nossa conceção de formação situou-se sempre no paradigma da complexidade que estuda a realidade de forma conectada para respeitar a sua natureza holística e contextual. A formação integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores. A pedagogia da formação assim concebida situa-se na linha da teoria do desenvolvimento humano. (p.22)

O tempo formativo é assim encarado como um “contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2018, p.23) importando assim fazer a ligação entre a formação inicial e a formação contínua dos educadores.

Através do suporte da literatura conclui-se que a formação inicial configura-se como uma etapa inicial dum período de aquisição de saberes básicos, de competências e

de socialização na profissão e tem por objetivo dotar os futuros educadores de conhecimentos fundamentais necessários ao início do exercício da sua carreira profissional. Assim, espera-se que a formação inicial promova nos alunos, futuros educadores uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência.

Dada a especificidade do papel do educador de infância importa aludir à indispensabilidade de formação de agentes educativos devidamente qualificados, num processo permanente, que principia com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional.

### **1.1.1 A abordagem da educação dos zero aos três na formação inicial de educadores de infância**

Reconhecendo a importância dum ambiente educativo de qualidade em creche, invariavelmente dependente do perfil desejável do educador (ambos já atrás referidos), facilmente detetamos a enormíssima responsabilidade que as escolas de formação inicial de educadores de infância têm, perante os seus alunos, futuros educadores.

Importa, como tal, conhecer de que modo a formação inicial dos educadores de infância prepara o trabalho a ser desenvolvido com crianças dos zero aos três anos.

Foi ainda na época de 90, que documentos como o National Child Care Staffing Study (Whitebook et al., 1990, cit. por Cardoso, 2012) já apelavam, para a necessidade de maiores qualificações dos educadores a atuar em creche, de forma global. A conclusão deste estudo destacava a formação como um indicador positivo nos cuidados adequados ao desenvolvimento das crianças e pretendia apelar às entidades políticas, que fosse assumido o compromisso de garantir uma maior qualidade de ambientes educativos, através precisamente de uma maior qualificação académica dos educadores de infância a exercer a profissão em creche.

Em Portugal em 1995, Gabriela Portugal, numa investigação que levou a cabo, já tinha feito igualmente referência à existência desta fragilidade nos planos curriculares de formação inicial de educadores de infância dado que se orientavam sobretudo para a prática educativa destinada a crianças em idade pré escolar e cinco anos depois a autora voltou a referir -se a esta situação. (Portugal, 2000).

No ano letivo de 2006/2007, na sequência da reorganização da formação inicial de educadores, decorrente do processo de Bolonha, um educador de infância passou a precisar de fazer uma formação base de três anos através de uma Licenciatura em Educação Básica, seguida de uma especialização através de um Mestrado em Educação Pré-Escolar com duração de um ano e meio que lhe dava a habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Contudo, a creche continuou a ter muito pouca visibilidade nas Escolas Superiores de Educação.

Neste seguimento surgem as conclusões duma investigação de Pinho, em 2008, a educadores de infância a desempenhar funções em creche, na qual a investigadora, juntamente com Cró e Dias (2013) concluíram que a maioria desses profissionais optou por não desempenhar funções nesse contexto. De acordo com as autoras 58% dessas educadoras assumiram que “o facto de a formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na valência de jardim -de -infância os leva a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche.” (p.110)

Também de acordo com os parceiros consultados para a elaboração da Recomendação nº 3/2011, do CNE, no seminário sobre a educação das crianças do zero aos três anos, a questão da formação dos profissionais neste contexto educativo foi considerada uma questão crucial.

Uma das investigadoras a fazer referência a este tema foi Oliveira-Formosinho que menciona:

a formação inicial de educadoras para creche pode considerar-se deficitária em quase todas as realidades que a literatura revela, excepcionando muito poucos programas alternativos no âmbito de pedagogias explícitas. Em Portugal, a formação inicial de educadoras para trabalhar em creche é muito limitada: a um módulo, a uma ou duas visitas a creches para fazer observação e revela muito pouca especificidade, isto é, não é contextualizada na realidade social e educacional da creche. (2010, p.78)

Igualmente Craveiro (2010), nas suas considerações finais do mesmo documento, também alerta para a necessidade de “sensibilização das Escolas Superiores de Educação e das Universidades para prestarem uma maior atenção e profundidade, na formação inicial de educadores de infância, às questões relacionadas com a creche.” (p.102)

Posteriormente, na Recomendação nº 3/2011, do CNE, da qual Teresa Vasconcelos foi relatora, é expresso na 8ª Recomendação a importância de apostar na formação inicial e contínua dos profissionais explicitando que:

exactamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada. Neste sentido considera-se crucial uma revisão do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência), de modo a garantir a possibilidade de formação com 120 créditos que prepare educadores de infância para desenvolverem trabalho pedagógico quer em creche quer em jardim-de-infância. (p.30)

Em 2013, outro aspeto sugerido por Pinho et al. diz respeito a “uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parta do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional” (p.115).

Mesmo à luz do novo enquadramento legal para a formação inicial de professores, através do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, pode considerar-se positiva algumas alterações, tais como a passagem do Mestrado em Educação Pré-Escolar para três semestres ou do Mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres. Contudo, para Horta (2015), tendo em conta que o número de créditos no ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar é um total de 90, “o facto de serem concedidos apenas um mínimo de 39 créditos à Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que se incluem as mesmas orientações do anterior [Decreto-lei nº43/2007], continua a parecer-me insuficiente.” (p.276)

Maria Helena Horta, no seminário de formação inicial de professores por iniciativa do CNE, em 2015, vem ainda neste sentido, propor o alargamento da formação inicial de educadores de infância para dois anos letivos (quatro semestres), de forma a proporcionar aos formandos duas realidades de prática profissional: uma em contexto educativo de creche e outra em contexto de jardim de infância.

Também para Folque et al. (2015) a reestruturação decorrente do processo de Bolonha em Portugal “tem surtido algumas reflexões críticas da parte da comunidade académica e profissional” (p.27). Algumas das fragilidades referem-se precisamente à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros seis anos, descrita segundo Folque et al. 2015, como:

- a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância;
- b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação;
- c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história

da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc.

Craveiro (2016), refere ainda outras fragilidades, entre as quais, o reduzido tempo de contacto com a prática profissional resultando numa “experiência incipiente e diminuta” (p.35) para os estudantes.

Craveiro (2016), apela também para o facto do currículo da formação inicial dos educadores de infância incidir sobretudo na valência de jardim de infância. Para a autora poucos são os docentes dos cursos que sabem falar sobre creche e incluem nas Fichas das Unidades Curriculares que lecionam conteúdos sobre creche. Ainda para Craveiro (2016), outra situação que se agrava resultante deste facto é que a habilitação conjunta (em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico) “faz com que a Prática de Ensino Supervisionada, acabe por reservar todo o seu tempo aos contextos de pré escolar e de 1º CEB, ignorando ou secundarizando a prática pedagógica supervisionada em creche” (p.37)

Possivelmente pelo facto da própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) contemplar apenas a educação pré-escolar, destinada a crianças a partir dos três anos de idade, as organizações educativas de formação inicial de educadores de infância têm, em consonância com a lei, igualmente vindo a não valorizar tanto o contexto de creche nos seus currículos.

Esta escassa abordagem à educação da primeira infância na formação inicial de educadores de infância em Portugal, acarreta, pois consigo várias consequências, nomeadamente na intencionalidade educativa que o futuro profissional poderá colocar na sua ação diária com crianças pequenas.

Perante estas fragilidades e incertezas dos profissionais, como assinala Oliveira-Formosinho (2007) “temos enveredado, com irreflexão surpreendente, por propostas e receituários provenientes dos mais diversos quadrantes” caindo no protagonismo do adulto em detrimento da escuta ativa da criança.

Deste modo salienta-se a emergente aposta numa formação inicial a educadores que contemple a merecida atenção sobre a primeira infância, pois disso depende a credibilidade profissional do educador em creche e uma resposta educacional adequada às crianças.

Assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação. (Portugal, 2009, p.18)

## **1.2 Formação contínua**

Se a formação inicial é considerada a primeira etapa da preparação formal dos futuros educadores (Cardona, 2006; Estrela, 2002), a formação contínua apresenta-se como a etapa seguinte, estritamente necessária para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes.

Acontece após a formação inicial, sendo por isso uma modalidade de formação distinta, que se destina aos educadores e professores profissionalizados inseridos numa carreira docente.

Num mundo em constante mudança é necessária uma contínua atualização de novos saberes nomeadamente para os profissionais de educação, pois os conhecimentos e as competências adquiridas na formação inicial não são suficientes para acompanhar a permanente evolução.

Segundo Day (2001) ter a formação inicial apropriada para exercer a docência é necessário, no entanto, não é suficiente. Os conhecimentos e competências devem ser desenvolvidos e atualizados continuamente, de modo, a conseguir dar resposta às dificuldades, cada vez maiores, e que são inerentes ao exercício da profissão, e para que lhes seja possível acompanhar a sua evolução, de um mundo dominado pela mudança.

Berbaum (1982, citado em Garcia, 1999) clarifica o conceito de ação de formação contínua, referindo que: será denominada ação de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito (p. 19) .

A formação contínua tem como principal objetivo melhorar e desenvolver as competências técnicas dos profissionais de educação. Um processo de aprendizagem que permite aprofundar e alargar os seus quadros teóricos e práticos no âmbito do conhecimento curricular, do conhecimento de conteúdos e do conhecimento pedagógico (Spodek & Saracho, 2003, cit. por Lino, 2005).

De acordo com Lino (2005) é desejável que, no âmbito da formação, sejam criadas oportunidades de observação e análise de práticas educacionais de qualidade quer através do visionamento de vídeos quer através de visitas a contextos onde se desenvolvem os programas objeto da formação.

Acerca do conceito de formação contínua, são vários os autores que se referem “a uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 233)

Como formação contínua Cardona (2006) considera o processo posterior à formação inicial, que se integra num percurso de formação permanente que engloba todas as fases da carreira, condicionando o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes (p.40).

Formosinho, Machado & Mesquita (2014) acrescentam ainda que a formação contínua visa o aperfeiçoamento de saberes e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente e tem como finalidade última não apenas o desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada individuo, mas também do contexto escolar onde está inserido. O autores citados vêm assim destacar a importancia da formação docente para o contexto escolar, pois “a formação é capaz de transformar as escolas em organizações autónomas, capazes também elas de aprender, veiculando uma intenção estratégica de transformar a própria escola” (p.32).

Oliveira-Formosinho (2009) ainda refere que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (p.10), enfatizando as vivências, o trabalho colaborativo e a reflexão entre colegas para este fim.

Também Nóvoa (1991) vem enfatizar o processo de auto reflexão na trajetória da formação, afirmando que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, segundo o autor formar-se adquire maior evidência relativamente a formar, pois a formação pertence a quem se forma através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e os pensamentos.

Igualmente Canário (1991) menciona que a formação se trata fundamentalmente de um percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos . . . em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos (p.83), destacando que cabe à pessoa determinar a forma como as experiências e os saberes são integrados no seu processo de formação.

Esta conceção de formação contínua e reflexiva, para Nóvoa (1992), traduz-se num processo de mudança pessoal e social, pois qualquer formação tem como ponto de

partida a necessidade de mudança; a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola, e por isso deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas. (p.28)

De acordo com a legislação em Portugal sobre formação contínua, regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) verifica-se que a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente (artigo 33º), constituindo-se como um direito para todos e possibilitando a atualização de conhecimentos, assim como a progressão na carreira (artigo 38º). Também o decreto-lei 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua refere que alguns dos objetivos são a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares (artigo 4º).

Sendo a formação contínua, um direito de todos nós, profissionais de educação, cabe-nos torná-la também num dever, pois a educação deverá ser permanente ao longo da vida e aos educadores em creche cabe a enorme e nobre tarefa de contribuir para o desenvolvimento das crianças na sua fase inicial de vida.

O caminho ainda é longo e é nesse sentido que Julia Formosinho, no Seminário realizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2010, sob o título “Educação das crianças dos zero aos três anos” vem destacar a necessidade de se tornar urgente formação contínua em contexto de trabalho que se caracterize por:

- ser referida ao contexto e focada nos problemas do quotidiano praxiológico;
- permitir a melhoria contínua da aprendizagem profissional;
- permitir a continuidade da experiência educativa da criança;
- facilitar o envolvimento parental;
- promover a estabilidade dos profissionais que se motivam com a observação e escuta dos ganhos das crianças;
- monitorizar e avaliar internamente os processos e as realizações ;
- dispor de uma amigo crítico, de um formador em contexto que faz mediação pedagógica (p.78).

A autora ainda reforça que é urgente:

- promover uma comunidade de aprendizagem inter-institucional dos formadores de educadoras de infância que partilhem pedagogias explícitas, as utilizem na formação e as tornem objecto da investigação;

- incentivar a formação de formadores em contexto para a rede nacional de creches (p.79)

Recorde-se posteriormente, a 8ª Recomendação do CNE (Vasconcelos, 2011): “apostar na formação inicial e contínua dos profissionais” (p.30) pela importância da formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem nas creches.

Apraz dizer que a profissão docente deverá ser altamente qualificada, construída num processo formativo ao longo da vida e em parceria com todos os implicados no processo educativo, pois o mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (Oliveira Formosinho, 2002, p. 134).

Com a consciência da enorme responsabilidade e especificidade do que é ser educador em creche, a formação contínua surge assim como um instrumento fundamental para a constante melhoria da qualidade das práticas educativas.

## **2. Identidade profissional**

O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. (Nias, 1991, cit. por Nóvoa, 1992).

É no exercício das suas funções, que os educadores de infância, assim como outros docentes, inevitavelmente transparecem pensamentos, formas de ser e de estar que advêm da sua condição de pessoa.

A história de vida de cada educadora, 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 a influenciaram e que constituíram uma referência na sua vida, toda esta trajetória biográfica é preponderante no processo de crescimento que a torna pessoa. (Correia, 2018).

“O professor [leia-se educador] não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é.” (Canário, 2007, p. 140).

Nóvoa (1995) considera que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, uma vez que, quem nós somos enquanto pessoas é transmitido inevitavelmente aos outros durante o processo de se ser professor.

Neste sentido a identidade possui uma natureza ao mesmo tempo pessoal e social (Fernandes, 1992 cit. por Craveiro, 2016) no sentido de que o Eu se desenvolve na relação com o Tu, com o Nós e com o Eles. Pretende-se com isto dizer que o indivíduo não constrói a identidade sozinho, mas num processo de socialização (Craveiro, 2016).

Os outros assumem assim, um papel fundamental na construção da nossa identidade e igualmente na identidade profissional do educador, pois como refere Sarmiento (2009) a identidade profissional é algo que se concretiza pela e na atividade com outros, não é um processo solitário, desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (p.48)

Neste sentido, também Dubar (1997) refere que a identidade profissional é um produto de sucessivas socializações que acontecem em diferentes tempos e lugares pela vida fora e nesse processo participam pessoas, grupos e locais que fazem parte da vida e da experiência de cada um.

Entendendo que a identidade profissional se constrói nas interações e nos diferentes contextos onde se experienciam diferentes relações importa assim, com este estudo, conhecer os percursos de vida e profissionais dos educadores de infância compreendendo de que forma têm contribuído para a sua construção de identidade profissional, assim como se pretende clarificar de que forma o percurso em creche contribui para essa mesma construção.

## 2.1 Como se constrói?

Nóvoa (2000) ao referir-se ao processo de construção das identidades docentes, define-o como um processo “ambivalente, como um lugar de lutas e de conflitos entre as vertentes pessoal e profissional. Cada sujeito tem de desenvolver formas singulares de profissionalidade, a fim de construir a sua identidade, pois esta não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.” (p.15)

É devido a esta simultaneidade que também Dubar (1997), referindo-se ao processo de construção da identidade profissional, 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.

Assim, a construção da identidade social, traduzida neste caso na construção da identidade profissional, desenvolve-se a partir da interação entre a identidade individual e a identidade coletiva, numa perspectiva abrangente que engloba passado, presente e futuro.

Segundo Nóvoa (1992) na construção da identidade profissional docente há três processos que são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspetos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos. Estes três processos configuram-se como basilares na medida em que todas as vivências ao longo do processo de crescimento do Educador, associadas ao seu percurso formativo vão influenciar a construção da sua identidade enquanto profissional.

## 2.2 Quando se constrói?

De acordo com Craveiro (2016) a construção da identidade profissional constrói-se desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador. Nestas situações de imersão na realidade, o estudante conhece e descobre a profissão e encontra significado para as suas experiências, identificando-se ou não com elas e fazendo opções pelo caminho de habilitação profissional, que mais lhe confere sentimentos de pertença e de integração. (p.38). A autora reforça que este processo continuará com a entrada e permanência na profissão, prolongando-se ao longo de toda a vida.

Numa perspectiva semelhante também Filho e Ghedin (2018) afirmam que a construção da identidade do professor acontece desde a fase inicial de sua formação, pelo convívio com seus professores quando de seu processo formativo básico. .por meio também de observação e análise das práticas formativas destes, expandindo-se com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício e desenvolvimento profissional da profissão, bem como pela continuidade da sua formação profissional” (p.3).

Neste sentido, é razoável esperar que os cursos de formação, exerçam influência na construção da identidade profissional dos educadores.

Contudo Dubar (1997) corrompe com esta visão, ao afirmar que:

é ao nascer que cada indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se (re) constrói ao longo da vida, em função de tão variadas circunstâncias

como os espaços que habita, as interações que estabelece, os tempos de presença em diferentes situações, os papéis sociais que desempenha, entre muitos outros. (p.49)

Assim, a construção da identidade profissional docente, neste caso do educador de infância, está em constante processo de transformação pois ao longo do seu trajeto profissional a sua própria perspectiva profissional vai mudando, em função dos diferentes contextos educativos vivenciados e diversificados. Cada um é um agente ativo da sua construção identitária.

Esta construção não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínuo, esta se estende no dia a dia do trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos, na continuidade da estada na profissão e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão enquanto professor (Filho & Ghedin, 2018).

Craveiro (2016) reforça afirmando que este processo é lento e resulta das aprendizagens sociais, das experiências e, ainda, das aspirações pessoais, que o indivíduo constrói a cada momento.

### 2.3 Ser educador de infância em creche e a crise de identidade profissional: mito ou realidade?

Ao longo da sua história, a educação de infância tem vindo a registar medidas significativas para o seu desenvolvimento (p.e. através da existência de uma Lei de Quadro ou a re-definição das OCEPE) e com isso uma valorização da imagem social da profissão dos educadores de infância, contudo, dentro do grupo profissional dos educadores de infância ainda existem desigualdades evidentes, nomeadamente no grupo de educadores que desempenham a sua atividade profissional em creche.

O facto da educação da primeira infância e a educação pré escolar serem claramente consideradas duas etapas diferentes da infância, perspectiva referenciada na própria Lei de Bases do Sistema Educativo e pela Lei-Quadro 5/97; o facto do atendimento às creches e a rede pré escolar terem o seu enquadramento legal e tutelas diferenciadas; acrescendo ainda ao facto de o ME lamentavelmente não contabilizar o tempo de serviço prestado pelos profissionais em contexto de creche, denota a pouca relevância dada à primeira infância no contexto educativo português.

Toda esta diversidade tem fomentado uma grande inquietude, um certo mal-estar no seio do grupo profissional, nomeadamente dificuldades de entendimento e falta de coesão, falta de capacidade de afirmação face a outros grupos profissionais, problemas de indefinição da identidade profissional, falta de reconhecimento com origem na indefinição das políticas educativas, contribuindo para o reforço da existência de um estatuto diferenciado relativamente a docentes de outros níveis de ensino (Cardona, 2006).

A propósito de crise de identidade Dubar (2006), analisa a crise da modernidade e a crise das identidades e considera que existe uma relação de dependência entre elas. Refere que a crise das identidades está relacionada com os acontecimentos históricos e sociais que interagem entre si. Faz referência a uma identidade de bloqueio, quando não há reconhecimento da profissionalidade, ou seja, quando as expectativas do indivíduo não são coincidentes com as da instituição. Quando a identidade atribuída pela organização educativa e a identidade visada pelo indivíduo não coincide, entram em conflito e regista-se uma rutura.

O autor considera que a crise das identidades só deixará de existir quando as identidades forem confrontadas entre si, dentro da identidade para si e identidade para o outro. Apraz recordar a afirmação de Nóvoa (2007, p.16) de que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”.

Para Vasconcelos (1997) “historicamente, as educadoras a intervir em creche são aquelas a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas” (p.33).

Importa por isso conhecer as reais conceções dos educadores a exercer funções em creche: estará o grupo profissional efetivamente a sentir a sua imagem social desvalorizada e a sua identidade profissional diminuída face a outros contextos educativos?

### **3. Desenvolvimento profissional**

Day (2001), autor que tem marcado o seu trabalho pelas investigações acerca do desenvolvimento profissional dos professores, vem propor uma definição que perspetiva o desenvolvimento profissional num quadro complexo que “envolve todas as experiências de aprendizagem quer espontâneas, quer conscientemente planificadas, para benefício,

direto ou indireto, do professor ou da escola e que, conseqüentemente, contribuem para a qualidade da educação na sala de aula.” (p. 21)

O autor citado complementa a definição apresentada relacionando-a com os momentos e contextos, considerados fundamentais, para a presença de desenvolvimento profissional, incluindo quer

a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola ou fora dela, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (2001, p.18)

Day (2001) acrescenta que o desenvolvimento profissional consiste “no processo em que os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”. (p. 21)

O autor ainda defende que estas fases estão relacionadas com a experiência, evolução e responsabilidade profissional que se vai adquirindo ao longo da carreira.

Day compartilha com Hargreaves (1998) a conceção que relaciona o ensino com aprendizagem, pois segundo este, a melhoria da aprendizagem é um dos objetivos da atividade educativa. Hargreaves (1998) acrescenta que “por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino . . . compreendê-lo, desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade, bem como a da aprendizagem” (p.159).

Entende-se assim que o desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira docente num processo contínuo, através de trocas de experiências formais e informais realizadas pelos educadores. É um processo que implica o educador como um todo, incluindo os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais e cuja grande finalidade é ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, através da melhoria das práticas destes profissionais.

### 3.1 Desenvolvimento Profissional e a formação contínua

O desenvolvimento profissional e a formação de professores/educadores são dois conceitos existentes na literatura, tornando-se necessário especificar algumas das suas diferenças.

De acordo com Ponte (1998) é possível indicar diversos contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional, sendo necessária uma rutura com a perspectiva de que formação contínua é sinónimo de desenvolvimento profissional. O autor apresenta-nos assim cinco distinções entre ambos os conceitos:

1 – A formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões.

2 - Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.

3 - Na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades.

4 - A formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais.

5 - Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

(Ponte, 1998, p.2)

Também Loucks-Horsley, Stiles, & Hewson, (1996) têm uma posição semelhante à de Ponte (1998), pois para estes autores, o desenvolvimento profissional é visto como uma aprendizagem contínua do professor que envolve o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades e estratégias, que lhe permitem melhorar as suas práticas, não implicando a participação em cursos de formação.

Day (2001) considera que “a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, se esta representar oportunidades significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores” (p. 203). Contudo, nem sempre isto acontece.

Estes autores enfatizam assim a ideia de que a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento profissional, contudo a formação contínua nem sempre alcança desenvolvimento profissional.

### 3.2 Desenvolvimento Profissional: a reflexão, o trabalho colaborativo e o contexto organizacional

Para que as experiências, vividas em contexto da prática docente, contribuam para a progressão do educador, é necessário que cada um faça uso de momentos de reflexão sobre o que vai experienciando ao longo do seu percurso profissional. A reflexão é assim um processo que pode dar um contributo fundamental ao desenvolvimento profissional e à mudança do educador.

O conceito de professor reflexivo deve-se sobretudo a Donald Schön (1992) que sublinha a importância da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, como um dos traços distintivos mais importantes dos profissionais competentes.

Através da reflexão espera-se que o docente responda a novas problemáticas e desafios, produza novos saberes e novas técnicas tendo em conta o contexto em que se encontra. A prática reflexiva é entendida como uma forma especializada de pensamento a ser usado na prática.

Numa entrevista concedida por Nóvoa (2001), à revista, Nova Escola, o autor também enfatizou a reflexão e o trabalho colaborativo, como essenciais para o desenvolvimento profissional docente ao afirmar que a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas, pois todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. Na mesma entrevista salientou a importância da reflexão como momentos que devem ser partilhados entre pares.

Fullan e Hargreaves (1992) assumem que a reflexão sobre a prática é da maior importância no processo de crescimento dos professores, assim como atender às suas necessidades e perceções. Os autores atribuem igualmente importância à implementação de trabalho colaborativo afirmando que “o desenvolvimento profissional significa

permitir que os professores desenvolvam, em palavras e em atos . . . os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo”. (p. 5)

Outro aspeto que importa salientar na construção do desenvolvimento profissional do educador é o contexto organizacional onde este se insere. Nóvoa (1991) sublinha a importância do desenvolvimento organizacional na medida em que afirma que não basta mudar o professor, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto significa, nomeadamente, que a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas também.

Também Day (2001) considera que o êxito do desenvolvimento de uma escola depende do sucesso do desenvolvimento profissional dos docentes que aí lecionam e que apoiar o seu desenvolvimento ao longo de toda a carreira deve ser uma responsabilidade conjunta de docentes, escolas e governo.

A complexidade da prática educativa exige que os educadores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Para que tal aconteça o empenho do educador é fundamental, no entanto é necessário conjugar esse esforço com fatores como, a formação contínua, o trabalho a pares, a reflexão sobre as práticas educativas, o desenvolvimento organizacional e que todos estes fatores andem lado a lado ao longo de toda a carreira dos educadores.

Com este estudo pretende-se compreender de que forma estes fatores têm contribuído para a construção do desenvolvimento profissional das educadoras em creche, assim como conhecer qual o contributo que a instituição educativa tem dado para esse mesmo desenvolvimento profissional.

### 3.3 Estádios de Desenvolvimento Profissional docente

Os estudos de Huberman (2000, cit. por Nóvoa, 2000), referem que ao longo da carreira os professores passam por etapas diferentes e revelam atitudes distintas em relação à profissão, facto esse anteriormente também citado por Day (2001). Deste modo, constata-se a existência de várias fases no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda que a presente investigação não foque o seu interesse nos diferentes estádios de desenvolvimento profissional, considerou-se que para uma melhor compreensão do desenvolvimento profissional importa considerar os resultados dos

principais estudos realizados sobre as tendências que se observam relativamente às diferentes fases por que passam os docentes ao longo do seu ciclo de vida profissional.

São vários os autores se têm dedicado ao estudo das transformações que emergem ao longo da vida profissional docente.

Cardona (2006) destaca o estudo realizado nos anos 80 por Huberman (uma das principais referências nesta linha de investigação), que recai sobre o modo como evolui e como se desenvolve o percurso profissional dos docentes. Segundo o autor ao longo da carreira docente podem ser destacadas as diferentes fases ou estádios:

Tabela 1

*Estádios de desenvolvimento docente*

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	FASE DA CARREIRA
<b>Entrada na carreira</b>	Primeiro contacto com a realidade profissional. É vivida com sentimentos diversos, desde o choque inicial à descoberta, ao entusiasmo e à vontade de experimentar.	Corresponde aos dois, três primeiros anos de ensino
<b>A estabilização</b>	Esta fase corresponde a uma consolidação pedagógica. É o momento em que de facto <i>se passa a ser professor</i> , perante si e perante os outros.	Corresponde aos quatro, seis anos de experiência
<b>A diversificação</b>	Conseguida a estabilidade surgem condições para desenvolver novas dinâmicas, procura de novos estímulos.	Corresponde a uma maior diversificação dos percursos
<b>O pôr-se em questão</b>	Questionamento do processo de diversificação vivenciado anteriormente. Pode surgir sentimento de crise existencial perante a profissão ou o desenvolvimento de sensação de rotina. A forma como esta fase é vivida está relacionada com características de vida pessoal e do contexto institucional	Fase de múltiplas facetas geralmente a meio da carreira

<p><b>A serenidade e distanciamento afetivo</b></p>	<p>Geralmente tem subjacente uma melhor aceitação de si próprio e uma menor preocupação sobre a forma como considera que os outros os veem, o que implica menor ambição e exigência.</p>	<p>Corresponde mais a um estado de espírito do que uma fase da carreira</p>
<p><b>O conservadorismo e lamentações</b></p>	<p>Fase em que os docentes se queixam duma evolução negativa nos alunos e nos colegas mais novos. Fase vivida de formas diversas. Alguns professores conservadores demonstram maior rigidez à inovação e um certo saudosismo do passado.</p>	<p>Corresponde a uma idade mais avançada, no entanto nem todos passam por esta fase</p>
<p><b>O desinvestimento</b></p>	<p>No geral há um processo gradual de distanciamento onde passa a ser dada uma maior atenção aos interesses exteriores à escola. Para os docentes que passarem pelo período de <i>serenidade</i> este processo de distanciamento acontece mais cedo. Para os <i>conservadores</i> a atitude de discordância face à evolução geralmente acaba por conduzir a uma certa marginalidade na vida escolar.</p>	<p>Fase de recuo e interiorização de final de carreira.</p>

(Adaptação de Huberman, 1992)

Outra referência importante aconteceu em 1977, quando Lilian Katz apresentou um estudo sobre o estágio de desenvolvimento de educadoras de infância que contribuiu para a compreensão das diferentes etapas da carreira destas profissionais.

De acordo com a autora podem ser diferenciados quatro estádios de desenvolvimento que correspondem a necessidades de formação específicas.

Tabela 2

*Estádios de desenvolvimento de educadoras de infância*

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	FASE DA CARREIRA
<b>Estádio I Sobrevivência</b>	<i>Apoio no terreno e assistência técnica.</i> - Coincide com a preocupação do Educador em sobreviver face às inseguranças sentidas relativamente às suas competências e formação pedagógica	Pode durar até ao final do primeiro ano de experiência profissional
<b>Estádio II Consolidação</b>	<i>Apoio no terreno, acesso a especialistas, conselhos de pares consultores.</i> - O educador está pronto a consolidar os conhecimentos e experiência adquiridos	Situa-se no final do primeiro ano de trabalho
<b>Estádio III Renovação</b>	<i>Conferências, associações profissionais, jornais, revistas, filmes, novos projetos</i> - O educador começa a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas e tenta procurar novos interesses	Situa-se frequentemente entre o terceiro ou quarto ano de trabalho
<b>Estádio IV Maturidade</b>	<i>Seminários, publicações especializadas, cursos de estudos, programas de graduação, livros, jornais, conferências</i> - Estádio em que os profissionais se assumem como verdadeiros educadores. As suas perspetivas sobre a profissão consolidam-se e ampliam-se	Variada a altura em que esta fase da carreira é atingida. Para alguns pode ser vivida ao fim de três anos.

(Adaptação de Katz, 1993)

Estes estudos apontam-nos para a conceptualização do desenvolvimento profissional como uma caminhada que atravessa várias fases, uma jornada de crescimento que decorre ao longo de todo o ciclo de vida.

## PARTE 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na segunda parte do presente estudo será apresentada a problemática da investigação, os objetivos e questões da mesma, é também descrita a metodologia utilizada caracterizando de seguida os participantes e o contexto do estudo, e analisadas as técnicas de recolha de dados utilizadas. Por fim apresentam-se algumas questões éticas e deontológicas que devem ser tidas em conta ao longo de toda a investigação.

### 1. Problemática, objetivos e questões do estudo

Nos últimos anos temo-nos deparado com um aumento do número de estruturas de apoio à primeira infância, nomeadamente a expansão da creche. A generalidade dos estudos tem-se centrado nas questões de melhoria de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças dos zero aos três anos, contudo, a representação dos educadores face a este contexto educativo específico, tem sido pouco alvo de estudo.

O facto da formação inicial dos educadores de infância incidir maioritariamente na valência de jardim-de-infância, levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche; aliado ao facto da educação dos zero aos três anos não estar contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e como tal o Ministério da Educação não contabilizar o tempo de serviço prestado pelos profissionais neste contexto, constituem algumas das dificuldades e dos entraves à priori sentidos pelos profissionais, que desejam maior reconhecimento social.

Importa assim ouvir os educadores a desempenhar funções nesta resposta social, conhecer as suas conceções sobre a prática educativa em creche, relacionando com a formação recebida, com as suas vivências e saber de que forma isso contribui para a construção da identidade e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, sumariamente, constitui-se assim como a grande questão fundamental desta investigação: **quais as conceções dos educadores de infância face ao seu desenvolvimento profissional em contexto de creche?**

Apesar da pertinência do estudo, pela problemática social em causa, se dever estender a uma grande escala (idealmente através duma investigação a nível nacional para

uma fidedigna opinião de todos os educadores a exercer funções em creche), tal não é viável no âmbito deste estudo. Assim, optou-se por aprofundar esta problemática na IPSS onde a investigadora exerce funções na resposta social em creche, constituindo-se esta investigação como um estudo de caso, do qual se pretende também saber de que forma poderá a organização educativa apoiar o desenvolvimento profissional destes profissionais.

Tendo como base a questão principal do estudo, emergiram também outras questões, que possibilitam uma maior compreensão do tema:

- 1- Quais os contributos da formação inicial e da formação contínua para o desempenho profissional dos educadores em creche?
- 2- Como se constrói a identidade profissional?
- 3- Quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente?
- 4- Qual o perfil desejável de um educador de infância em creche?
- 5- Quais os aspetos mais positivos e de maior dificuldade na prática educativa em creche?
- 6- Quais os sentimentos experienciados pelas participantes ao longo do percurso profissional em creche?

No seguimento das questões levantadas traçaram-se os seguintes objetivos:

- a) Identificar os contributos da formação inicial e da formação contínua para o desempenho profissional dos educadores em creche;
- b) Conhecer os vários contributos para a construção da identidade profissional do educador;
- c) Conhecer os fatores para o desenvolvimento profissional docente;
- d) Identificar o perfil desejável de um educador de infância em creche;
- e) Identificar os aspetos mais positivos e de maior dificuldade na prática educativa em creche;
- f) Compreender os sentimentos experienciados pelas participantes ao longo do percurso profissional em creche.

## 2. Natureza do estudo

Em termos metodológicos, considera-se que a abordagem qualitativa inserida no paradigma interpretativo é o que melhor se adequa à investigação em causa por se tratar de uma interpretação de aspetos que não são mensuráveis de forma objetiva e sumativa. Assim, os dados recolhidos neste estudo são denominados de qualitativos, dado que contemplam pormenores descritivos relativamente aos participantes do estudo com o objetivo de compreender as suas perspetivas sobre a prática profissional em contexto de creche.

Dentro da investigação qualitativa existem vários caminhos para a realização da mesma, no entanto, no presente estudo, optou-se pelo estudo de caso.

Segundo Coutinho e Chaves (2002) “quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, ou mesmo uma nação” (p. 293).

Sobre o tema, Ponte (2006), expõe que o estudo de caso é:

“uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (p.2)

O estudo de caso, segundo Yin (2005) “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. (p.32)

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). Dooley acrescenta ainda que:

“investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno”. (p. 343-344).

Atendendo às diferentes tipologias de estudo de caso, segundo Stake (1999), considera-se que este estudo se insere num estudo de caso instrumental. Contrariamente aos estudos de caso intrínsecos, cujo interesse da investigação recai sobre a compreensão

exclusiva do caso particular, nos estudos de casos instrumentais, o caso em si não é o verdadeiro foco.

O estudo de caso instrumental distingue-se em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular. Aqui, o caso ou o contexto do estudo é um veículo para compreender e aprofundar uma temática que não afeta apenas esta organização educativa. Ainda que um dos objetivos do estudo se prenda com a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores em creche da organização educativa em estudo, esta investigação pretende ser mais que isso, funcionando este estudo de caso como um instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do contexto em estudo.

Gomez, Flores e Jimenez (1996, p. 99), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e ou transformar”, sendo igualmente esse o desejo para este estudo de investigação.

### **3. Caracterização dos participantes**

Para a realização deste estudo participaram oito educadoras de infância, com diferentes anos de serviço na profissão e entre três a nove anos de experiência em creche. Os critérios de escolha das educadoras foram, obviamente, o facto de estarem a exercer funções em creche, assim como terem pelo menos três anos de experiência nesta resposta social. Procurou-se ainda, propositadamente, recolher opiniões de educadoras com formação académica pré Bolonha (quatro educadoras) e pós Bolonha (quatro educadoras) dentro da Instituição em estudo.

Na tabela que se segue, são apresentadas algumas características sobre o perfil das participantes. Para se manter o anonimato das oito educadoras participantes, atribuiu-se um código a cada uma delas: ES, EL, EAP, EAF, ER, ERG, ERJ, EF.

**Tabela 3***Caracterização dos participantes*

Código da entrevistada	Idade	Escola de Formação inicial	Qualificações académicas	Tempo de serviço	Tempo de serviço em creche	Tempo na Instituição	Sala a exercer funções
ES	31	Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado em Educação Pré escolar	6 anos	6 anos	4 anos	Sala de 1 ano
EL	31	Instituto Superior de Ciências Educativas	Mestrado em Educação Pré escolar	7 anos	5 anos	5 anos	Sala de 1 ano
EAP	27	Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado em Educação Pré escolar	4 anos	4 anos	3 anos	Sala de 2 anos
EAF	27	Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado em Educação Pré escolar	4 anos	3 anos	3 anos	Sala de 2 anos
ER	32	Instituto Superior de Educação e Ciências	Licenciatura	10 anos	4 anos	9 anos	Sala de 2 anos
ERG	41	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Licenciatura	13 anos	9 anos	10 anos	Sala de 2 anos
ERJ	34	Escola Superior de Educação de Santarém	Licenciatura	10 anos	6 anos	3 anos	Berçário
EF	52	Escola Superior de Educação de Santarém	Licenciatura	27 anos	9 anos	27 anos	Sala de 1 ano

#### **4. Caracterização do contexto do estudo**

A organização educativa onde as participantes do estudo exercem funções como educadoras de infância, é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) fundada em 1527 e sediada num concelho do distrito de Lisboa. Oferece respostas sociais na área da infância e seniores, acolhendo atualmente cerca de 250 idosos e cerca de 700 crianças distribuídas pelas seguintes respostas sociais: creche, pré escolar, CATL, centro de dia, apoio domiciliário e lar de idosos.

Apesar de ter a sua sede num concelho a cerca de 50 km da capital portuguesa, há cerca de seis anos, a organização educativa gere também duas creches situadas em Lisboa. Das oito entrevistadas, quatro estão atualmente a trabalhar nas creches de Lisboa e as restantes quatro estão a acompanhar grupos dos 4 meses aos três anos, na sede da organização educativa.

Sob lema de compromisso com os valores da vida, a organização educativa rege-se sobre os princípios da solidariedade, afeto, tolerância, partilha e confiança.

A organização educativa em questão foi escolhida pelo facto deste estudo pretender ser um estudo de caso na IPSS onde a investigadora exerce funções de coordenação em creche, querendo como tal, conhecer mais profundamente a forma como as docentes (que exercem funções na resposta social de creche), percecionam os seus papéis com esta faixa etária, e nessa medida, saber de que forma a organização educativa poderá contribuir para a melhoria de eventuais dificuldades ou obstáculos sentidos.

#### **5. Técnicas de recolha de dados: a entrevista**

A entrevista é considerada como uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso (Yin, 2005). Conforme Fontana e Frey (1994), entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos (p. 361), tendo sido, como tal, a opção para a recolha de dados desta investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

Segundo os mesmos autores, o objetivo do investigador durante a realização das entrevistas é encorajar os participantes a falar sobre as suas vivências, desenvolvendo para isso um nível de confiança de forma a que os entrevistados se sintam confortáveis para partilhar os seus pensamentos, ideias, vivências e pontos de vista.

Coutinho (2011), acrescenta ainda, que a entrevista “adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências” (p. 299).

Caracterizadas por Ghiglione e Matalon (1997), as entrevistas podem ser classificadas quanto ao grau de estruturação, apresentando-as como não estruturadas, estruturadas e semiestruturadas. Nesta última designação, o entrevistador orienta-se por um guião de temas, em que pode alterar a ordem das questões ou introduzir novas, no decorrer da entrevista. Os autores referem que:

“na entrevista semiestruturada o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (p.64).

Neste tipo de entrevista o investigador, através do suporte de um guião, organiza uma série de questões tendo em conta a amplitude de temas que pretende desenvolver, de forma a obter assim, informações que refletem as visões de cada um, neste caso de cada educadora em creche.

As entrevistas semi-estruturadas têm suscitado, segundo Flick (2004), bastante interesse e têm sido de utilização frequente. Este interesse está associado com a expectativa de que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (p. 89).

Ao elaborar o guião da entrevista, para Guerra (2006), há uma necessidade de clarificar os objetivos bem como as dimensões de análise da entrevista, sugerindo a autora que o guião seja construído tendo em conta os objetivos da investigação, tal como foi feito neste estudo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), na entrevista semiestruturada, o investigador “esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”. (p.96)

Tendo em conta os diversos géneros de entrevista existentes, para este estudo, utilizou-se unicamente a técnica da entrevista semi estruturada (com suporte de guião), utilizada para recolher dados descritivos na linguagem e ótica do próprio participante pois permite ao “investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Para a realização das entrevistas foi assim, elaborado um guião de modo a obter-se a informação necessária de acordo com o tema em estudo. Para a validação do mesmo e treino, aplicou-se a duas educadoras de infância, igualmente a trabalharem em creche e colaboradoras da Instituição, que não fazem parte da amostra do estudo.

Deste processo resultou a versão final do guião da entrevista, que se encontra em anexo (Anexo A), que foi posteriormente aplicado às participantes do estudo e contou com os seguintes blocos temáticos:

Bloco A – Legitimação da entrevista e garantir a motivação da entrevistada

Bloco B - Escolha da profissão docente

Bloco C - Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos

Bloco D - Formação contínua: abordagem à educação dos zero aos três anos

Bloco E – Identidade profissional

Bloco F - Desenvolvimento profissional

Bloco G - Prática educativa em creche

Bloco H – Sentimentos experienciados em creche

Bloco I – Agradecimento da entrevista

As entrevistas decorreram nos locais de trabalho das educadoras, numa hora conveniente para cada uma delas e é de salientar que, ainda que a investigadora conheça as entrevistadas, foi-lhes informado que esse fator não iria comprometer a confidencialidade e o anonimato dos seus relatos, assim como lhes foi pedido que fossem o mais honestas possíveis, independentemente da relação profissional. O facto de haver uma relação de alguma forma próxima com as educadoras em questão, fez com que as mesmas se sentissem muito à vontade ao longo da entrevista e sempre numa atitude de disponibilidade e simpatia, tendo as oito entrevistas assemelhando-se a conversas informais, fluidas e transparentes.

As entrevistas foram realizadas entre a última semana de março e a primeira semana de abril de 2019, em função da disponibilidade das entrevistadas, com durações variáveis entre 52 a 72 minutos.

A gravação das entrevistas foi realizada com recurso a um gravador áudio, previamente autorizado pelas educadoras, e após transcrição das entrevistas estas foram enviadas por email para verificação e validação das mesmas (ver protocolo da entrevistada EAP, no anexo D).

Após a recolha de dados procedeu-se à análise dos mesmos explicitada no próximo ponto.

## **6. Técnicas de recolha de dados: a análise de conteúdo**

De modo a apurar os dados recolhidos durante o estudo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo das entrevistas, como instrumento metodológico, que segundo Bardin (2015), se designa por:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.44).

Para a autora citada existe sempre um fator comum em qualquer uma destas técnicas, que se baseia na dedução, através de inferências sobre o discurso produzido pelos participantes, havendo uma necessária precisão na interpretação dos dados, pois a análise de conteúdo “move-se entre o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p.33).

A categorização, através de inferência é, assim, uma forma de classificar os dados recolhidos, que na linguagem de Bogdan e Biklen (1994) é referido que:

“O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos, percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as «categorias de codificação»” (p. 221).

Foi assim necessário proceder-se ao tratamento da informação obtida, através de regras precisas de recorte, agregação e enumeração, de forma a obtermos as unidades de registo e as categorias, consideradas por Bardin (2015) como “gavetas ou rubricas

significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p.39).

As categorias, baseadas em regras de codificação, têm o propósito de diminuir muitas palavras de um texto, em poucas categorias de conteúdo, procurando estruturas e padrões nos dados, de modo a alcançar resultados contáveis.

Esta interpretação depende daquilo que se procura e que é esperado encontrar, sendo possível graças à simplificação da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, crucial para as conclusões da investigação.

Foi igualmente essencial, para a obtenção de resultados nesta técnica, relacionar os elementos recolhidos com as questões e objetivos do estudo.

Seguem-se as etapas do tratamento e análise do conteúdo das entrevistas, do presente estudo:

- 1.<sup>a</sup> Transcrição integral de todas as entrevistas;
- 2.<sup>a</sup> Leitura de cada entrevista de modo a obter informação generalizada e específica do que tinha sido questionado;
- 3.<sup>a</sup> Recorte de uma frase ou frases ou partes de uma frase, o que corresponde à seleção das unidades de registo;
- 4.<sup>a</sup> Conversão das unidades de registo em indicadores, mantendo a ideia principal do que foi partilhado;
- 5.<sup>a</sup> Agrupamento dos indicadores em subcategorias e posteriormente categorias;
- 6.<sup>a</sup> Escolha dos temas sustentada nos blocos temáticos das entrevistas;
- 7.<sup>a</sup> Elaboração de grelha final com os temas, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo contendo o essencial do tema em estudo, de todas as entrevistas;
- 8.<sup>a</sup> Por fim, interpretação e tratamento dos resultados.

Ver com detalhe em anexo (anexo E), a análise de conteúdo da presente investigação.

## **7. Preocupações éticas e deontológicas**

Para que os dados recolhidos sejam fiáveis e válidos, é imprescindível que o investigador seja rigoroso, competente e com uma atitude de profundo respeito perante os participantes do estudo, sem fazer quaisquer juízos de valor. Deve garantir a

confidencialidade dos dados destes, assim como a participação voluntária na investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), apesar de não existir um código deontológico relativo à investigação com sujeitos humanos, devem ser honrados quatro princípios éticos, que, ao longo deste estudo procurou-se sempre respeitar, sendo eles:

(1) proteção das identidades dos sujeitos tanto no material escrito como nos relatos verbais através da identificação por siglas dos respetivos participantes;

(2) apresentação do “consentimento informado” aos participantes, contendo os objetivos do estudo e permissão de autorização para a gravação da entrevista, validando a cooperação e consentimento na participação do estudo;

(3) ser claro e explícito com os participantes ao negociar a autorização com estes, respeitando sempre o que ficou acordado;

(4) autenticidade aquando a escrita dos resultados, sendo fiel aos dados obtidos.

No entanto, e apesar da existência destas linhas orientadoras, os mesmos autores, referem ainda que "as decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 78).

Tratando-se duma investigação no paradigma interpretativo, centrada num estudo de caso no qual a investigadora conhece o contexto e as participantes do estudo, a preocupação ética esteve sempre presente ao longo de todo o processo, havendo o cuidado constante de procurar exclusivamente interpretar e compreender os relatos e as práticas das participantes. Em anexo encontra-se um exemplar da declaração do consentimento informado apresentada aos participantes antes da realização da entrevista (anexo B).

## PARTE 3 - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 1. Apresentação dos resultados

Ao longo desta terceira parte serão apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas (ver Anexo E para mais detalhe). Os resultados serão apresentados de acordo com os blocos temáticos/temas do guião das entrevistas (ver Anexo A), a saber: *escolha da profissão docente; formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos; formação contínua: abordagem da educação dos zero aos três anos; identidade profissional; desenvolvimento profissional; prática educativa em creche e sentimentos experienciados em creche.*

#### 1.1 – Escolha da profissão docente

A escolha da profissão docente é o primeiro bloco temático em análise e está subdividido nas seguintes categorias: *razões de ser educadora de infância e concepções sobre a prática educativa futura.*

##### 1.1.1 – Razões de ser educadora de infância

Considerou-se interessante conhecer as razões que levaram as entrevistadas a escolherem ser educadoras de infância, conhecendo assim, o início dos seus percursos profissionais.

Tabela 4

*Razões de ser educadora de infância*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Escolha da profissão docente	Razões de ser educadora de infância	Intrínsecas	Desejo de melhorar o Mundo	2
			Contacto com as crianças	3
			Vocação	2

		Extrínsecas	Educadora de referência	1
			Segunda opção	2
			Experiência como auxiliar	1

As motivações para a escolha da profissão de educadora de infância foram divididas entre razões intrínsecas e extrínsecas às mesmas. Nas razões intrínsecas os fatores indicados foram: o desejo de melhorar o mundo através das crianças, o contacto prévio com crianças e a vocação sentida:

“porque acredito que podemos mudar um pouco o mundo através das crianças que contactamos” (ES)

“quando nasceram os meus irmãos...somos logo mais cuidadoras e eu fiquei desperta para isso” (EL)

“Sempre estive nos meus desejos. Lidar com crianças sempre foi uma das minhas paixões. É daquelas coisas que se sabe que queremos fazer e não há volta a dar” (EAP)

Quanto às motivações extrínsecas, duas educadoras revelaram que ser educadora foi a segunda opção, e foi referido também que a experiência prévia como auxiliar (ERG), assim como o contacto desde cedo com uma educadora que se tornou uma referência, foram outros dos fatores determinantes para esta escolha:

“não comecei nesta área, estive a estudar engenharia antes, mas fiz voluntariado num colégio e adorei a experiência... depois candidatei-me ao curso” (ERJ)

“na altura do pré escolar do meu irmão, a educadora pedia-me para a ajudar e envolvia-me imenso ... acabou por me cativar e fazer pensar um bocado sobre isso” (ES)

### 1.1.2 – Conceções sobre a prática educativa futura

Aquando da escolha profissional, procurou-se conhecer a visão que cada educadora teve sobre a possibilidade de poder vir a exercer funções em creche.

Tabela 5

*Concepções sobre a prática educativa futura aquando da escolha profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Escolha da profissão docente	Concepções sobre a prática educativa futura	Possibilidade de trabalhar com a primeira infância	Realista	1
			Não desejada	5
			Não considerada por desconhecimento da creche	2

Quando questionadas sobre a possibilidade de poderem vir a trabalhar em creche, aquando das suas escolhas como educadoras de infância, apenas uma educadora indicou considerar essa opção como uma possibilidade real (EL), sendo expresso que a maioria não considerou, nem desejou essa possibilidade:

“não considerei essa hipótese ... sempre quis o pré escolar” (ER)

“na altura não me imaginava [trabalhar em creche]” (EAP)

“não considerei essa hipótese, isso não” (ERG)

Salienta-se ainda o facto de duas das educadoras terem referido que por desconhecimento da prática em creche nem tão pouco consideraram essa opção como uma possibilidade no seu percurso profissional.

“temos sempre ideia de ir para jardim de infância (JI) e nunca para creche, aliás o mundo da creche é um mundo desconhecido até na Faculdade ... não temos noção que por imposição vamos acabar por ir” (ES)

“a imagem que eu tinha, até porque não tinha formação em creche, é que ia trabalhar só com crianças de JI” (EF)

## **1.2 – Formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos**

A abordagem da educação dos zero aos três anos na formação inicial das educadoras entrevistadas é o segundo bloco temático investigado, categorizado da

seguinte forma: *avaliação do plano de estudos; sugestões de alterações e contributos da formação inicial para a prática atual das docentes.*

### 1.2.1 - Avaliação do plano de estudos

A educação dos zero aos três anos na formação inicial das Escolas Superiores de Educação, era um assunto de extrema importância ser explorado junto das entrevistadas, nesse sentido foi pertinente saber o balanço que fazem à abordagem dessa temática ao longo do plano de estudos.

Tabela 6

*Avaliação do plano de estudos*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos	Avaliação do plano de estudos	Insuficiente	Estrutura do curso/Pós Bolonha	4
			Má experiência no estágio de creche	3
			Pouca valorização sobre a primeira infância	2
			Pouca experiência dos Professores/supervisores em creche	2
			Pouca prática e contacto com creche	7
			Inexistência total de contacto com creche	1
			Necessidade de procurar informação	4
		Unidades Curriculares da primeira infância	Recordam-se/Descrição das UC's	6
			Como uma adaptação ao pré escolar	1
			Não se recordam	2
			Sem efeito/Inexistente	1

O balanço geral feito ao plano de estudos sobre a educação dos zero aos três anos na formação inicial é evidente, mostrando que todas as entrevistadas referem ser muito insuficiente e apontando diversos fatores para tal, sendo igualmente unânime que para todas elas a pouca prática e estágio em creche são uma das maiores razões sentidas. São sete e não oito as educadoras a evidenciarem este fator, pois uma delas nem sequer teve qualquer tipo de abordagem sobre esta faixa etária na sua formação inicial:

“acho o plano de estudos fraco, acho que deviam haver mais disciplinas práticas ...há muita teoria e pouca prática. Só tive estágio e creche no primeiro ano, 15 dias” (ERJ)

“pela falta de informação e contacto com creche que nos é passada na formação inicial eu não tinha a mínima noção nem consciência do trabalho que se podia desenvolver em creche” (EAF)

“não fiz estágio em creche, fui uma ou duas vezes a uma Instituição, mas não foi uma coisa que me ficasse na memória” (ERG)

“na altura não tive formação absolutamente nenhuma, nem mais tarde na Licenciatura, portanto estávamos muito mal nessa área... nem sequer tive estágio em creche, nada de nada” (EF)

Outros fatores referidos foram também as más experiências no estágio em creche (ERJ, ER, EAP) e a alteração ao curso após o processo de Bolonha com a sua atual estrutura, para quatro das entrevistadas:

“fraco, fraquíssimo, é muito pobre o plano de estudos em creche. A formação inicial era zero, porque a educação básica é completamente generalizada, engloba pré escolar e primeiro ciclo, logo aí... é mesmo muito pouco abordada, só no ultimo ano, no mestrado é que tive um bocadinho de consciência do que era ser educadora em creche” (EAF)

“com Bolonha tentou uniformizar-se os conhecimentos de toda a gente como o curso é em Educação Básica... na licenciatura [a educação da primeira infância] é basicamente inexistente e o mestrado até é em pré escolar, logo o próprio nome do mestrado nem fala em creche” (ES)

A pouca experiência dos professores nesta valência é notória para duas das entrevistadas (EAP, ER), assim como a pouca valorização desta faixa etária na própria

formação inicial são ainda outras das razões sentidas pelas ex alunas, para o balanço negativo ao plano de estudos.:

“na formação inicial eu achei que aquilo que se fazia [em creche] era importante, mas não assim tão importantes...não era dado ênfase à importância que as coisas têm em creche para o desenvolvimento das crianças” (EAP)

“plano de estudos foi fraco, muito insuficiente eu acho que [a educação da primeira infância] é daquelas áreas que está muito pouco explorada e devíamos explorar mais.” (ER)

Por todas estas razões foi apontada, por metade das entrevistadas a necessidade de procurar informação especializada fora do contexto da formação inicial:

“o plano de estudos foi insuficiente, se quiseres acrescentar algo mais tem que ser por tua opção de formação, tens que ser tu própria a procurar formação na área” (ERG)

Ainda quando questionadas sobre se haveriam unidades curriculares cujos conteúdos abordassem a educação dos zero aos três anos, deteta-se que, seis das educadoras referem confirmar ter abordado conteúdos sobre a educação nessa faixa etária no seu percurso académico:

“não me recordo dos nomes...desenvolvimento...relacionado com as fases dos bebés, depois orientações curriculares para a primeira infância creio eu, mas sim houve algumas que abordaram o tema” (EAP)

“pedagogia da primeira infância, talvez a mais específica. As UC’s eram muito abrangentes” (ERJ)

Contudo nos seus discursos é notório que os conteúdos lecionados foram aquém do desejável e expectável. Três das educadoras referem ainda não se recordarem de conteúdos abordados por terem sido tão poucos (EL, ER) ou não terem tido absolutamente nenhum contacto com a educação na primeira infância nas suas formações iniciais. Para a educadora EAF a abordagem feita à primeira infância assemelhou-se a uma adaptação ao pré escolar (“O que senti na altura foi que ... a nível de práticas de atividades e de organização parecia-me muito uma adaptação do pré escolar para crianças mais novas... e que não é, não tem nada a ver, de todo”).

### 1.2.2 - Sugestões de alterações ao plano de estudos

Na sequência da análise anterior, foi pertinente saber quais as alterações que as entrevistadas fariam, por fim, ao plano de estudos.

Tabela 7

*Sugestões de alterações ao plano de estudos*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos	Sugestões de alterações	Formação teórica em contexto de creche	Currículo	5
			Conteúdos sobre creche	3
			Exigência de pré requisitos na candidatura ao curso	1
		Prática em contexto de creche	Mais tempo de estágio; mais prática em creche	6
			Aproximação à realidade	3

De acordo com o grupo de educadoras em estudo, evidencia-se a sugestão de haver conteúdos mais práticos nomeadamente através de estágio em creche, referido por seis educadoras:

“mais prática, aumentar o tempo de estágio, de horas práticas, porque ao fazer é que aprendemos e isso seria uma mais valia” (EAF)

“há muita teoria e pouca prática...mudava as disciplinas algo mais técnico, prático” (ERJ)

Outra das componentes práticas referenciadas como sugestão de mudança é haver conteúdos com uma maior aproximação à realidade, sendo para três dessas educadoras algo fundamental para o início da docência, tal como descrito pela educadora ES:

“acho mesmo que a formação inicial devia preparar-nos mais para a prática, porque é mesmo essencial. Por exemplo no início tive que fazer uma reunião de pais e eu sabia lá o que era isso, só pensei que é isso, como se faz? Ter simulações e preparar para a realidade é mesmo importante, assim vais estar mais seguro, que é fundamental.”

No que diz respeito aos conteúdos da formação teórica, as sugestões apresentadas na sua maioria prenderam-se com a alteração do currículo e das unidades curriculares, tendo mesmo sido indicado por cinco educadoras quais as UC's que consideram pertinentes existir, tais como:

“mudaria várias coisas [como] as temáticas adequadas aos dias de hoje. Na área da psicologia em relação ao bebé e à construção do bebé...as tecnologias, a sustentabilidade, a saúde, as ligações parentais que são cada vez mais importantes.” (ERG)

“rever algumas disciplinas teóricas porque alguns conteúdos acabam por ser desnecessários, não vejo que vá utilizar na prática. A UC de modelos curriculares ficou tão aquém e podia ser uma UC muito mais completa do que foi e que é um tema extremamente interessante para creche” (EAF)

A educadora (EAP) fez ainda referência ao facto de considerar ter que haver mais exigência logo na entrada dos formandos para o curso, pois “é uma profissão desvalorizada ainda antes de entrarmos na faculdade, com médias absurdas”.

### 1.2.3 - Contributos da formação inicial para a prática atual

Quis saber-se, então, tendo em conta as vivências atuais das educadoras em análise, quais consideram ter sido os maiores contributos da formação inicial.

Tabela 8

*Contributos da formação inicial para a prática atual*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Formação inicial: abordagem da educação dos zero aos três anos	Contributos da formação inicial para a prática atual	Conhecimentos adquiridos sobre primeira infância	Relevantes	2
			Pouco ou nada relevantes	6
		Conclusão da formação inicial: expectativas face à intervenção em creche	Educadores sem preparação	8

Ao se tentar compreender quais os contributos da formação inicial para a prática atual das docentes entrevistadas, no que se refere aos conhecimentos adquiridos sobre a primeira infância, apenas duas (EAF, ERJ) indicaram ter sido relevantes, ao contrário das restantes seis:

“relevantes no sentido pedagógico, mas não relevantes no sentido de saber o que é uma criança dos zero aos três anos... não tens uma formação específica para esta idade” (ES)

“nada relevantes no meu caso porque eu não tive mesmo nada, foi mesmo uma aprendizagem autónoma” (EF)

Já a opinião sobre a preparação para a intervenção em creche, após a conclusão da formação inicial, é unânime e como tal alvo de reflexão, pois todas indicam que os educadores saem mal preparados:

“o que temos é muito insuficiente, quando no final da formação nos perguntaram o que faltou toda a turma respondeu que não estávamos preparados para ir para creche. Acredito que muito do que aprendi foi de seminários, mas principalmente da minha prática” (EAP)

### **1.3 – Formação contínua: abordagem da educação dos zero aos três anos**

Dando continuidade à questão formativa o terceiro tema em análise é a formação contínua, nomeadamente no que diz respeito à abordagem da educação dos zero aos três anos. A categoria em análise é a *relevância da procura de novas fontes de conhecimento*.

#### **1.3.1 – Relevância da procura de novas fontes de conhecimento**

Tendo em conta o balanço anterior sobre a perspetiva da formação inicial, tornou-se relevante saber, junto do grupo de docentes em causa, de que forma a formação contínua contribui para as suas práticas diárias.

Tabela 9

*Relevância da procura de novas fontes de conhecimento*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Formação contínua: abordagem da educação dos zero aos três anos	Relevância da procura de novas fontes de conhecimento	Contributo para a prática atual	Reflexão	5
			Pilar	3
			Saber atuar na prática	3
			Atualização	3

Para este grupo de educadoras, a formação contínua foi referenciada como algo fundamental nos seus caminhos profissionais, nesta medida tentou procurar saber-se qual seria o contributo para as suas práticas diárias. Um dos indicadores referidos pela maioria foi a questão da reflexão subjacente à formação contínua:

“A formação contínua é essencial na nossa construção diária, faz-me refletir cada vez mais sobre a minha prática e rever muitas vezes o meu papel de educadora.” (ERJ)

“a formação tem contribuído para a minha reflexão e muitas alterações no processo de ensino na creche. (ERG)

Outros dos contributos mencionados foram o saber atuar de melhor forma na prática (EAP, ERG, EF), assim como poderem sentir-se mais atualizadas perante os desafios diários (EAF, EAP, EL). As educadoras EL, ERG e EF ainda salientaram que a formação contínua é tão fundamental que constitui um pilar para as suas práticas diárias.

#### **1.4 – Identidade profissional**

A identidade profissional é o próximo bloco temático sob análise, tendo sido dividido por duas categorias: *construção da identidade profissional e crise de identidade profissional*.

### 1.4.1 – Construção da identidade profissional

Procurou saber-se de que forma é que a identidade profissional de cada educadora foi sendo contruída e qual a influência de fatores como: a vida pessoal, a prática em creche e o contexto profissional, para essa construção.

Tabela 10

*Construção da identidade profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Identidade Profissional	Construção da identidade profissional	Influência da vida pessoal	Ser mãe	4
			Quem eu sou/personalidade	7
			Maturidade/Experiência	5
		Influência da prática em creche	Da desvalorização à valorização	3
			Ser melhor profissional	4
			Ser melhor pessoa	1
		Influência do contexto profissional	Organizações educativas marcantes	2
			Identificação com o modelo educativo praticado	3
			As pessoas/ A equipa	4
			Liberdade para crescer	2

Através da tabela, observa-se que, no que diz respeito à influência da vida pessoal, a quase totalidade das educadoras (sete), indica que a própria forma de ser e personalidade das mesmas, contribui para o desenvolvimento da sua identidade profissional :

“a identidade acaba por estar sempre relacionada com aquilo que nós somos...e trazemos sempre um bocadinho do que somos para a nossa prática” (EAF)

“dependendo da forma como tu és, tu ages com as crianças. Podes ter todas as formações possíveis, a teoria toda, mas se fores uma pessoa rígida, se te falta a

parte emocional, que é o fundamental, esquece...esse é mesmo aquele ponto que se toca lá na ferida, daquelas coisas mesmo fulcrais” (EF)

A maturidade, o tempo e a experiência foram outros indicadores relevantes para uma grande parte das educadoras, tal como afirma ER:

“quando saí da faculdade parece que queremos mudar o mundo, vimos cheias de tudo e ao mesmo tempo cheias de nada...a pouco e pouco fui mudando porque vais ganhando um pouco mais de segurança, confiança e vamos refletindo em tudo...noto na minha forma de estar com as crianças muita diferença para melhor”

Para além disso as educadoras já mães (EL, ERG, ERJ, ER) mencionam também esse aspeto como uma influência positiva e transformadora nas suas formas de ser e atuar.

Quanto à influência da prática diária em creche para a construção da identidade profissional, é curioso observar que para a totalidade das educadoras só foram relatados aspetos positivos, entre os quais ser melhor profissional (ER, ERG, ERJ, EL) e até ser melhor pessoa (EF):

“tem-me ajudado a ser mais atenta, mais compreensiva, delicada e mais desperta para certas situações ou formas de chegar aos pais...diferente do que seria em pré escolar. A creche ajuda-nos muito, toca-nos ali muito no coração” (ER)

“em creche, eu acho que o trabalho com estas crianças torna-me uma melhor pessoa, é isso que eu sinto...é uma parte tão afetiva, contacto tão próximo que só me torna melhor pessoa. Eu sou muito feliz aqui.” (EF)

Outro aspeto salientado para três das entrevistadas (EAF, EL, ER) sobre a prática em creche, foi a própria desconstrução sobre a ideia que tinham de creche. Por desconhecimento, também estas três educadoras referem ter desvalorizado de alguma forma esta faixa etária, situação que atualmente se transformou por completo, havendo um profundo respeito, valorização e reconhecimento do papel do educador e das crianças.

Relativamente à influência do contexto profissional para a construção identitária, as entrevistadas referiram quatro fatores que contribuem para esse aspeto: as pessoas e a equipa com quem trabalham (EAP, EAF, ERJ, EF) no sentido em que “as pessoas com quem trabalhas influenciam a tua maneira de ser como educadora” (EAP); os contextos profissionais passados que, pela experiência negativa se tornaram marcantes e com isso influenciaram mudanças na forma de ser de duas entrevistadas:

“se eu não tivesse tido aquela má experiência naquele sítio eu nunca teria a certeza daquilo que eu não quero ser, aí tu sabes para onde é que não queres ir e isso molda-te enquanto profissional.” (ES)

Os outros dois aspetos referenciados são a liberdade para crescer enquanto profissionais, que o contexto onde trabalham atualmente lhes oferece, na visão de ERG e ES, e ainda a identificação que sentem com o modelo educativo praticado na creche onde trabalham, como um fator igualmente positivo e importante na construção da identidade profissional de três das educadoras (EL, EAF, EAP):

“ao chegar aqui e ao ter que seguir o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) obrigou-me a ter que estudar mais e ter mais formação na área e não o fiz só porque teve que ser, mas porque quis e acho que foi aí que se deu a mudança e comecei a criar a minha identidade profissional.”

#### 1.4.2 – Crise de identidade profissional sentida pelos educadores em creche

De acordo com as desigualdades existentes na legislação sobre creche, já revistos na fundamentação teórica, pretendeu-se saber qual a opinião das educadoras a exercer funções em creche perante uma eventual crise de identidade profissional.

Tabela 11

*Crise de identidade profissional sentida pelos educadores em creche*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Identidade Profissional	Crise de identidade profissional	Razões	Desvalorização do educador pelo ME:	8
		Consequências	Desigualdades entre docentes da mesma profissão	6
			Afastamento da creche	1
			Dúvidas profissionais	1

Os resultados foram muito claros: no seio do grupo de educadoras a exercer funções em creche, todas afirmaram que essa crise é real atribuindo a responsabilidade, (igualmente todas elas) ao Ministério da Educação pela desvalorização sentida, através da desatualização da lei e conseqüente não contabilização do tempo de serviço prestado em creche:

“acaba por ser frustrante percebermos a importância do trabalho que fazemos e vemos que a nível do ME isso não está a ser valorizado, não está a ser contabilizado. Se é um trabalho essencial e se é o futuro do país porque é que as coisas não mudam?” (EAF)

“um educador ao ver que a creche não é reconhecida em termos de política social como sendo um fator importante a nível profissional, gera uma crise no seio dos educadores. (ERG)

Perante este facto as conseqüências manifestam-se através do sentimento de desigualdade entre docentes com a mesma profissão, para seis das entrevistadas, pois tal como afirma EF “nada na profissão nos distingue do pré escolar, por isso sim, acaba por haver uma crise e desigualdades evidentes”. Duas outras conseqüências mencionadas por duas educadoras foram: o afastamento da creche e ainda as dúvidas profissionais que este facto acarreta, pois a educadora EAP faz-nos refletir quando questiona:

“se eu não sou reconhecida pela lei por ter trabalhado em creche, daqui a uns anos até que ponto eu me encontro acerca da minha identidade profissional? Serei mesmo educadora se não trabalhei em jardim e infância?”

## **1.5 – Desenvolvimento profissional**

Analisa-se de seguida o tema do desenvolvimento profissional, categorizado da seguinte forma: *fatores significativos para o desenvolvimento profissional e contributos da organização educativa para a melhoria do desenvolvimento profissional das educadoras.*

### **1.5.1 – Fatores significativos para o desenvolvimento profissional**

Inquiriu-se as educadoras sobre quais os fatores que consideravam ser significativos para o desenvolvimento profissional das mesmas. Eis os resultados.

Tabela 12

*Fatores significativos para o desenvolvimento profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Desenvolvimento profissional	Fatores significativos para o desenvolvimento profissional	Ciclo		
		Formação/ contexto profissional/ auto reflexão/relação entre colegas e trabalho colaborativo	Contributos fulcrais para o desenvolvimento profissional	8
		Momentos enriquecedores	Ser educadora no berçário	2
			Mudanças institucionais	1
			Sentido de comunidade	2
		Momentos tensos	Experiência profissional menos positiva	1
			Incompatibilidades/ Receios com famílias	3
			Incompatibilidades com colegas	1
			Dificuldades com as crianças	1
			A partida dum grupo de creche	1

Mediante as respostas obtidas observou-se que para a totalidade das entrevistadas a formação, o contexto profissional, a auto reflexão, a relação entre colegas e o trabalho colaborativo constituíram-se como aspetos fundamentais para todas e que de alguma forma se interligavam, vejamos:

“ o facto de ter uma equipa em que conversamos e refletimos em conjunto é algo que nos faz melhorar, portanto tenho um contexto que me permite refletir e partilhar, depois a formação que tive encaminhou-me para este Modelo que assenta na reflexão e cooperação...portanto isso efetivamente contribui para o

meu desenvolvimento profissional, é como se fosse um círculo que liga e não dá para desassociar uma coisa da outra.” (ES)

“todos estes aspetos são essenciais e têm-me ajudado muito no meu desenvolvimento profissional: a formação é essencial mas sobretudo a auto reflexão, porque posso ler 500 manuais ou ir a mil formações mas se fizer aquilo sem perceber não me vai valer de nada. O contexto onde trabalho e a relação entre colegas são fundamentais, se tivermos uma boa equipa e em harmonia o trabalho é muito melhor e todas têm contribuído para o meu desenvolvimento.” (ER)

Para além deste ciclo outros fatores foram também mencionados para a contribuição do desenvolvimento profissional, tendo sido divididos por momentos enriquecedores e momentos menos bons, dentro das suas experiências profissionais. Como momentos positivos foram indicados: ser educadora no berçário (ES, ER), ampliar a visão sobre esta faixa etária, um “patamar significativo” (ES); as mudanças institucionais para EF e a envolvimento com a comunidade (ERG, ER) foram considerados para estas educadoras momentos chave de mudança profissional.

Mas não foram só as experiências positivas que têm contribuído para o desenvolvimento profissional, de acordo com o grupo de educadoras entrevistadas, aspetos menos bons como: experiência profissional menos positiva (ES), incompatibilidades e receios na relação com as famílias (EL, EAP, EAF), dificuldades que surgem no quotidiano com o grupo de crianças (EAP), assim como a transição para a valência seguinte, deixando um ferida emocional (EAF), foram igualmente fatores marcantes e que contribuíram para o desenvolvimento profissional das docentes.

### **1.5.2 – Contributos da organização educativa para a melhoria do desenvolvimento profissional docente**

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional das docentes em causa, tornou-se relevante saber de que forma a organização educativa onde estas exercem funções, contribui para esse fim.

Tabela 13

*Contributos da organização educativa para a melhoria do desenvolvimento profissional docente*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Desenvolvimento profissional	Contributos da organização educativa	Abordagem da organização educativa	Limita	3
			Promove	6
		Sugestões a serem implementadas	Promover mais formações/encontros	6
			Partilhas entre valências	1
			Atualização	1
			Ouvir	1
			Ter valência de JI	1

No que diz respeito aos contributos da organização educativa em causa, para o desenvolvimento profissional docente, a opinião diverge um pouco, a maioria (ES, EAP, EAF, ER, EF, ERG) refere que a abordagem pedagógica é positiva nesse sentido, logo contribui para tal:

“sinto que contribui para o meu desenvolvimento profissional e é uma das motivações para também querer continuar cá... essa abertura para tudo, dúvidas, mudanças que muitas vezes as instituições são muito reticentes... não sinto qualquer tipo de limitação aqui e isso é uma mais valia.” (EAF)

Contudo, duas educadoras (ERJ e ER) referem que a organização educativa limita no sentido em que “podia contribuir mais ao dar aos seus funcionários um leque maior de oportunidades de formação” (ERJ). A educadora ES, que já tinha referido que a organização educativa promove o seu desenvolvimento profissional, também referiu que limita, por uma razão distinta, “porque gostáramos de continuar com os grupos para pré escolar e aqui não temos essa oportunidade”, constituindo-se por isso um fator limitativo.

Perante estas indicações questionou-se quais seriam as sugestões para a implementação de melhorias, dos quais se concluiu que passaria, sobretudo para a maioria

das inquiridas, por promover formações e encontros (EAP, EAF, ER, ERG, ERJ, EF); mas também haver partilhas entre as várias valências da organização educativa (EAF); estar em constante atualização para se conseguir ter uma escola moderna (ERG); saber ouvir o funcionários (EL); e ainda para a educadora ES ter valência de jardim de infância “ é mesmo o contributo que falta aqui”.

## 1.6 – Prática educativa em creche

A prática educativa em creche constitui o bloco temático seguinte em análise e está dividido em quatro categorias: *razões para exercer funções em creche, concepções sobre o papel do educador em creche, identificação de aspetos positivos da prática e identificação de aspetos de maior dificuldade da prática em creche.*

### 1.6.1 – Razões para exercer funções em creche

As oito entrevistadas desempenham funções em creche, como tal procurou saber-se quais as razões que as levaram até ao exercício de funções nessa valência. Imposição ou livre vontade?

Tabela 14

*Razões para exercer funções em creche*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Prática educativa em creche	Razões para exercer funções em creche	Externas/Institucionais	Imposição	8

O resultado comprova que todas elas foram para esta valência por motivações externas às mesmas, por imposição da organização educativa ou por falta de trabalho em jardim de infância:

“tive que ir para o berçário apesar de ter sempre dito que não queria ir para a creche, não me identificava, porque nunca tinha experimentado, é verdade. Quando recebi a proposta ou aceitas ou aceitas e foi um choque” (ER)

“neste caso é imposição porque a oportunidade de emprego que me ofereceram foi em creche” (ERJ)

Apesar de tudo, tal como veremos mais à frente no ponto de vista pessoal das educadoras sobre a conceção atual sobre a creche, veremos que ainda que as docentes não tenham ido para esta valência por opção, as conceções atuais e a valorização do papel da creche é muito diferente daquele que tinham no passado.

### 1.6.2 – Conceções sobre o papel do educador em creche

Foi relevante saber qual é, na perspetiva das educadoras, o perfil que consideram desejável para um educador a exercer funções em creche.

Tabela 15

*Conceções sobre o papel do educador em creche*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Prática educativa em creche	Conceções sobre o papel do educador em creche	Perfil desejável	Afetoso	7
			Desafiador e impulsionador de aprendizagens	5
			Atento e respeitador	4
			Inovador e atualizado	3
			Parceiro das famílias	4
			Gostar muito da profissão	1

Constatou-se, de acordo com as respostas obtidas, que os afetos constituem a base para o perfil desejável de um educador em creche, para praticamente todas as educadoras:

“na base do perfil do educador estão os afetos, depois dessa relação próxima acontece tudo o resto” (EAP)

“para mim o mais importante é ser afetuoso e sensível para lidar com crianças tão pequenas” (EL)

Igualmente importante para cinco das docentes consiste no educador dever ser um profissional desafiador, provocador e impulsionador das aprendizagens das crianças, como afirma a educadora ES:

“devemos desafia-las a irem mais longe, a superarem limites e barreiras, não devemos dar a solução, mas fazê-las pensar e procurar respostas”

Outros aspetos igualmente importantes e mencionados, resumidos em pequenas palavras, prendem-se com um perfil de alguém atento, paciente e respeitador das crianças (EAP, EL, ER, ERJ), inovador e atualizado (ERG, ERJ, EAF), parceiro das famílias numa relação permanente de respeito e colaboração (ES, EF, ER, ERJ) e ainda, como afirma a educadora ES “deve sobretudo gostar muito do que faz”.

### 1.6.3 – Identificação de aspetos positivos da prática

Relativamente à prática diária em contexto de creche, pretendeu-se identificar quais seriam os aspetos considerados mais positivos nesta faixa etária, no que diz respeito à relação com as crianças, com as famílias, com a equipa e ainda no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Tabela 16

*Identificação de aspetos positivos da prática*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Prática educativa em creche	Identificação de aspetos positivos da prática	Relação com as crianças	Vínculo afetivo	6
			Conquistas diárias	3
		Relação com as famílias	Proximidade	5
		Relação com a equipa de sala	A importância da comunicação	5
			A importância do trabalho em equipa	3
		Trabalho pedagógico desenvolvido	Modelo pedagógico praticado	3
			Descoberta do potencial da creche	3

Vejam os aspetos que as entrevistadas destacaram como mais positivos na prática diária em creche. Na relação com as crianças, foi mencionado pela maioria (EL, ERG, EAP, EAF, EJ, ER) o vínculo afetivo que se estabelece com crianças dos zero aos três anos:

“é o facto de haver um maior vínculo, eles precisam muito mais de nós, de uma relação mais próxima, comparativamente com os do pré escolar” (ERJ)

“na creche criamos vínculos afetivos muito importantes” (ER)

As conquistas diárias feitas pelas crianças em idade de creche foi o segundo aspeto referido por três educadoras como algo muito positivo e gratificante para as educadoras ES, EAF, EF.

Na relação com a famílias nem todas as entrevistadas responderam diretamente à questão, mas mais de metade enunciou a proximidade com estas como um fator muito mais presente comparativamente com o jardim de infância:

“a parte afetiva com as famílias é mais aprofundada do que em jardim de infância pois há uma preocupação maior na relação que estabelecem com o educador.” (ERG)

A importância da comunicação (para ES, ERJ, ER, EAP, ERG) e a importância do trabalho em equipa (EAF, ES, EF) foram os dois aspetos destacados como essenciais para uma boa relação em equipa de creche.

Sobre o aspeto mais positivo do trabalho pedagógico desenvolvido em creche, mais uma vez nem todas as entrevistadas responderam a esta questão, mas três destacaram a descoberta do potencial da creche:

“eu não tinha a mínima consciência do trabalho que se podia desenvolver em creche por isso só vejo aspetos positivos deste crescimento e descoberta do trabalho a ser desenvolvido porque desconstrui a ideia de: vamos adaptar ideias do pré escolar para creche.” (EAF)

O modelo pedagógico praticado na Instituição foi ainda referido como outro fator enriquecedor para ES, EAP e ER.

### 1.6.4 – Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática

Por conseguinte, pretendeu-se identificar quais seriam os aspetos considerados de maior dificuldade nesta faixa etária, igualmente no que diz respeito à relação com as crianças, com as famílias, com a equipa e ainda no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Tabela 17

*Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Prática educativa em creche	Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática	Relação com as crianças	Inexistente/é tudo positivo	3
			Duro fisicamente	2
			Adaptação aos desafios	2
			Comunicação	1
		Relação com as famílias	Proximidade excessiva	1
			Possível quebra de confiança	2
			Ansiedade dos pais	3
			Falta de preparação de entrada para uma creche	1
			Trabalho invisível	1
		Relação com a equipa de sala	Inexistente/é tudo positivo	1
		Trabalho pedagógico desenvolvido	Poucas/nenhumas dificuldades	4
			Adaptação do modelo pedagógico à creche	2
			Metas a atingir	1
			Número de adultos insuficiente	1
			Tempo das rotinas	1

Se até aqui as educadoras foram tendo opiniões na sua maioria muito semelhantes, nesta tabela é notório como, neste caso, as suas opiniões já divergem, apresentando as mesmas, fatores diferentes para a dificuldade na prática educativa em creche.

No que diz respeito à relação com as crianças as opiniões oscilam entre o inexistente, ou seja para três docentes não há nada menos bom a apontar (EAF, EF, ER); o facto de ser desgastante fisicamente para os adultos (EL, ERJ); a adaptação aos desafios diários oferecidos pelas crianças é também uma das razões apontadas para as educadoras ES e ERJ, assim como a comunicação, que segundo EL “o facto de ainda não falarem e se expressarem pouco, quem não tiver atento perde muito”.

Quanto à relação com as famílias cinco aspetos foram mencionados como potenciais fatores de dificuldade. Se por um lado é positivo a proximidade com as famílias para a educadora ES, isso também poderá ser um risco quando a proximidade se torna excessiva pois “há uma linha muito ténue entre proximidade e intransigência, que é facilmente transponível.” Igualmente neste prisma está a quebra de confiança, que quando existente e por alguma razão se quebra, poderá ser um grande desafio (EAF, EAP). A ansiedade dos pais, mais comum em creche do que em pré escolar por se tratarem de bebés, é para três educadoras (EL, ERJ, ER) mais um dos motivos que pode constituir dificuldade na abordagem com as famílias:

“nesta fase da primeira infância geralmente há uma maior quantidade de pais que te procura mais, procura mais respostas...o nível de preocupação dos pais é maior em creche.” (ERJ)

Para a educadora ERG a falta de preparação dos próprios pais para a entrada dos seus filhos para o contexto de creche é outro dos fatores apontados e por fim o trabalho invisível que é realizado dia após dia em creche mas que para a educadora EL, alguns pais “podem achar que nada é feito quando se está a trabalhar outras coisas que não são notórias...acharem que não se passa nada quando se está a passar tudo.”

Sobre a eventual dificuldade na relação com a equipa em sala de creche, as entrevistadas não apontaram nada em concreto, tendo praticamente todas apenas mencionado que os fatores: trabalho em equipa e comunicação (apresentados na tabela anterior) deveriam existir para que tudo corresse da melhor forma e que quando estes não existiam aí sim, poderiam constituir uma dificuldade. Não havendo essa dificuldade para a educadora ES (que abordou diretamente a questão) esse fator não constitui assim, uma dificuldade no seu dia a dia.

Relativamente às potenciais dificuldades sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em creche, para quatro das educadoras (EAF, ER, EF, ERJ) hoje em dia isso já não constitui uma dificuldade (como inicialmente):

“quando vim para creche tive que pedir ajuda mas depois acabou por ser tudo muito natural, já não tenho dificuldades.” (ER)

Assim, os aspetos referidos como obstáculos ao trabalho pedagógico em creche foram: a ainda adaptação do modelo pedagógico para a creche (ES, EL); o cuidado com as metas a atingir e objetivos a desenvolver com as crianças (EAP); o número de adultos em sala ser reduzido constitui também uma séria dificuldade para a educadora EAF pois “o número de pessoas por sala, apesar de ser o que a lei indica, não me parece suficiente e prejudica bastante o nosso trabalho pedagógico e isso acaba por ser uma limitação que temos enquanto profissionais de educação”.

Por fim, o tempo que os educadores em creche dedicam diariamente às rotinas necessárias às crianças nesta faixa etária, foi ainda outro fator de dificuldade ao trabalho pedagógico para uma das docentes:

“a grande dificuldade que tens no trabalho em creche é o tempo que ocupas com as rotinas, embora sejam importantes em termos pedagógicos e a base para o desenvolvimento da criança, passas muito tempo na casa de banho, nas refeições ou o teu tempo limitado pelo sono. Podias estar a fazer coisas diferentes com as crianças mas não podes porque tens as rotinas estabelecidas.” (ERG)

## **1.7 – Sentimentos experienciados em creche**

O último tema analisado denominou-se de sentimentos experienciados em creche, com intuito de compreender precisamente os sentimentos vividos pelo grupo de educadoras a exercer funções em creche. Este tema foi dividido por *perceções sobre o percurso profissional e valorização do educador em creche*.

### **1.7.1 – Perceções sobre o percurso profissional**

Com o objetivo de conhecer os reais sentimentos das educadoras, nos seus percursos profissionais desde a chegada à creche, procurou saber-se aquilo que sentiram ao ficarem pela primeira vez com um grupo de crianças dos zero aos três anos, mas

também saber se atualmente se sentem realizadas com o exercício das suas funções. Perante este balanço procurou igualmente conhecer-se qual das valências educativas (entre creche e jardim de infância) as educadoras optariam para desempenharem funções.

Tabela 18

*Perceções sobre o percurso profissional*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Sentimentos experienciados em creche	Perceções sobre o percurso profissional	A primeira vez com um grupo de creche	Assustador	6
			Desconhecido	2
		Realização pessoal e profissional	Adquirida mas um caminho em construção	5
			Ainda não adquirida pelo fraco reconhecimento social	3
		Escolha pessoal de valência educativa	Ambas: poder acompanhar um grupo desde creche até ao final do pré escolar	6
			creche	2

Para todas as educadoras o sentimento de chegada à creche não foi positivo tendo sido descrito como “assustador” para seis das educadoras ou “ida ao desconhecido” para as outras duas entrevistadas (ERG, EF):

“quando assumes um grupo é assustador porque eles têm mil especificidades diferentes e como falta proximidade com a prática ...acaba por ser aterrador” (ES)

“senti-me um bocado desesperada, do género e agora o que é que eu faço? (EL)

“fui completamente ao desconhecido, o sentimento foi de uma descoberta imensa” (ERG)

Quando questionadas sobre como descreveriam a sua realização profissional atualmente, a maioria das docentes referiu sentir-se feliz, ainda que isso constitua um caminho em permanente evolução. Foi curioso observar que para três das educadoras esse sentimento ainda não foi adquirido pelo pouco reconhecimento social face à sua profissão, tal como descreve a educadora EL:

“sinto-me bem, sim...mas não há nada como nos sentirmos mais valorizadas por toda a sociedade, acho que é isso que falta para total realização”

Relativamente à escolha que fariam, se lhes fosse dada a possibilidade de opção de valência educativa onde trabalhariam, constatou-se que duas educadoras (EL, ERJ) referiu preferir atualmente continuar em creche e as restantes, sendo a maioria, optariam por poder acompanhar um grupo desde creche até ao final do percurso no jardim de infância, contrariamente ao que no passado, tal como retratado anteriormente (ver tabela 11), aconteceria:

“No final do curso com toda a certeza escolheria jardim de infância, após esta experiência em creche já não daria essa resposta tão pronta. Se pudesse começaria com um grupo em creche e teria o privilégio de o acompanhar até aos cinco anos”  
(EAP)

### **1.7.2 – Valorização do educador em creche**

A última categoria em análise prende-se com o parecer das entrevistadas sobre a valorização dos educadores em creche, querendo-se conhecer o que sentem de acordo com as perspetivas da sociedade, das famílias, das colegas, e as suas próprias, com um balanço entre o que pensavam antes da experiência de trabalhar em creche e atualmente e ainda o que sentem sobre esse reconhecimento comparativamente com os educadores em jardim de infância.

Tabela 19

*Valorização do educador a exercer funções em creche*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Sentimentos experienciados em creche	Valorização do educador a exercer funções em creche	Sociedade	Totalmente desvalorizado	7
			Crescente valorização	1
		Famílias das crianças	Valorizado após conhecerem	5
			Pouco valorizado/cuidar acima de educar	3
		Colegas de trabalho	Valorizado	1
			Valorizado por educadoras recentes, desvalorizado por educadoras com mais anos de serviço	3
			Variável	1
			Desvalorizado	3
		Ponto de vista pessoal	Importância da creche	8
		Reconhecimento comparativamente com educador em pré escolar	Diferente	6
			Igual	1
			Variável: sociedade dividida	1

Para praticamente todas as educadoras em estudo, a sociedade desvaloriza em absoluto o trabalho desenvolvido pelos educadores em contexto de creche:

“acho que o nosso trabalho é completamente desvalorizado pela sociedade... ainda olham como um depósito” (ES)

“há muito, mas mesmo muito desconhecimento relativamente à creche... só ouvimos coisas negativas ou é porque é um infectário, ou é um depósito de crianças ou porque são muitas crianças e não há atenção devida a cada uma delas, enfim. A creche não é contabilizada como tempo de serviço... até que ponto isto ajuda a sociedade a pensar que o jardim de infância tem mais valor? Nível máximo

não é? Enquanto não houver esse reconhecimento a nível nacional nós vamos continuar a não ser valorizados”

Apenas a educadora ERJ afirmou querer acreditar que atualmente já se vai reconhecendo o papel dos educadores em creche.

Para as entrevistadas o ponto de vista das famílias sobre esta questão, diverge entre ser pouco valorizado (dado que o papel de cuidador é mais valorizado do que o papel de educador, ERG, ES, EAF), e ser valorizado, mas apenas depois das famílias assistirem ao trabalho que é desenvolvido em creche com os seus filhos (EL, EAP, ER, EF, ERJ):

“ao abriremos as nossas portas acho que eles vão tendo perceção do nosso trabalho, gostando e com isso surge o reconhecimento” (ERJ)

No que diz respeito ao ponto de vista das colegas de profissão as opiniões diferem entre não ser desvalorizado (EF), ser valorizado mas apenas por educadoras recém formadas (EAP, EAF, ERG), ser variável de acordo com a perspetiva de cada educador perante a profissão (ER) e ainda ser desvalorizado (ES, EL, ER):

“acho que ainda há colegas que desvalorizam o trabalho em creche, as que estão em jardim de infância valorizam mais o delas” (EL)

O próprio ponto de vista das entrevistadas é consensual no que diz respeito à valorização dos seus papéis, todas valorizam a importância da creche para o desenvolvimento das crianças dos zero aos três anos, assim como reconhecem que as conceções que tinham sobre creche são totalmente diferentes das atuais:

“As conceções que tinha no início não têm absolutamente nada a ver com as que tenho atualmente... eu acho que esta fase é fundamental depois para a formação da personalidade no futuro, acho não, é que é mesmo!” (EF)

“a conceção que tinha na altura é muito diferente de agora, antes eu não queria mesmo creche, depois fui por imposição porque era a única coisa que estava em oferta e agora adoro... é mesmo muito relevante o trabalho em creche e hoje em dia não imagino sequer que um futuro filho não frequente a creche, é impensável”. (EAP)

Colocadas todas as perceções em análise, procurou saber-se, por fim, o que sentiam sobre a valorização do papel dos educadores em creche comparativamente com

o papel dos educadores em jardim de infância,, a grande maioria considera que lamentavelmente o reconhecimento dos profissionais é diferente:

“o reconhecimento é diferente entre pré escolar e creche, sim. A sociedade dá mais valor porque estás a preparar para escola primária e és importante principalmente no ultimo ano” (ER)

“comparando com o pré escolar acho que a creche é muitíssimo mais desvalorizada, ainda que em pré não seja a ideal porque a nossa profissão não é valorizada” (ES)

Só uma das educadoras referiu considerar que essa valorização é igual para ambas as valências (EF), pois para a educadora ERG esta questão é variável tendo em conta o diferente tipo de pessoas e a forma como olham para a educação das crianças.

## **2. Discussão dos resultados**

Após a apresentação dos dados, segue-se a sua discussão, como forma de dar resposta às questões iniciais da investigação sustentada no referencial teórico selecionado.

### **1- Quais os contributos da formação inicial e da formação contínua para o desempenho profissional dos educadores em creche?**

No que diz respeito à formação inicial, de acordo com a auscultação feita às educadoras sobre o plano de estudos no que se refere à abordagem da educação dos zero aos três anos, os resultados evidenciam que as educadoras o consideram bastante insuficiente, tendo esse facto sido expresso por todas.

A pouca ou nenhuma prática e contacto com a creche foi uma das razões apontadas por todas as entrevistadas, aspeto referido também por Craveiro (2016), ao afirmar que atualmente “o contacto com a prática profissional . . . é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional”. A este respeito, também as autoras Pinho, Cró e Dias propõem “uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parte do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional” (2013, p.115).

Outra das razões mencionadas é a alteração à estrutura do curso, dado que, para as quatro entrevistadas que se formaram pós o processo de Bolonha, essa alteração fez com o curso se tornasse mais abrangente e com isso temas como a primeira infância, deixassem de ser abordados no primeiro ciclo de estudos. Segundo as quatro docentes, só no segundo ciclo de estudos é que a educação dos zero aos três anos foi vagamente abordada.

Este facto leva a um questionamento sobre a preparação destes profissionais face aos que antecederam o processo de Bolonha, ideia que vai ao encontro da crítica referida por Craveiro (2016) sobre o processo de Bolonha, ao identificar “debilidades e uma secundarização no que se refere à formação científica e prática em contexto de creche” (p.40). Também Folque et al. (2015), vão ao encontro desta ideia ao referirem que uma das fragilidades da formação decorrente do processo de Bolonha é “verifica[r]-se que ainda cerca de metade dessas instituições [de ensino superior] não incluem a formação específica para o trabalho em creche nos seus currículos.”

Ainda que algumas das educadoras tenham tido contacto com a educação dos 0 aos 3 anos na formação inicial, através de algumas unidades curriculares, as mesmas revelam que esses conhecimentos não foram suficientes para a prática no contexto de creche. Por esta razão é evidenciado por todas as entrevistadas a necessidade de alteração ao plano de estudos, através da sugestão da existência de conteúdos mais práticos nomeadamente através de estágio em creche e de conteúdos teóricos e práticos com uma maior aproximação à realidade.

É igualmente evidenciado por todas as educadoras que, após a conclusão da formação inicial, os educadores não estão preparados para intervirem em creche.

Querendo por fim, conhecer os contributos da formação inicial no que se refere aos conhecimentos adquiridos sobre a primeira infância, para o desempenho profissional das docentes entrevistadas, os resultados revelam que a maioria considera terem sido pouco relevantes, pois a fonte de conhecimento é sempre importante, contudo a abordagem a esta faixa etária é tão reduzida que pouco ou nada contribuiu para uma intervenção de qualidade necessária em creche, sendo revelado que grande parte do que sabem, foi construído no dia a dia e adquirido por conta própria, aspeto considerado preocupante.

Assim, os resultados permitem concluir que, (tal como anteriormente abordado na fundamentação teórica), capacitar os educadores para o desafio e responsabilidade que a educação em contexto de creche exige, implica mudanças na forma como a formação

inicial atualmente ainda se desenvolve, pois só assim teremos educadores capacitados em dar uma resposta adequada quando chegam a esta resposta social. Tal como afirma Vasconcelos (2011) “exatamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada” (p.30).

Uma das consequências referidas pelas educadoras ao balanço geral insuficiente sobre a primeira infância na formação inicial, foi a necessidade de procurar informação especializada fora da formação inicial, o que nos remete para a análise dos contributos da formação contínua para o desempenho da prática docente em creche.

Foi de alguma forma expectável, após os resultados anteriores, comprovar junto das educadoras em estudo, que a formação contínua seja referida como algo fundamental nos seus trajetos profissionais. Para todo este grupo de docentes à semelhança da definição de Álvarez (1987), a formação contínua realiza-se com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo tendo como objectivo melhorar o desempenho profissional, atual e futuro, dos professores e educadores (p.23).

Delors (2001) no Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI também refere que hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua de saberes (p.89)

Nesta medida os resultados destacaram que a reflexão, a atualização e a melhoria das práticas constituem contributos resultantes da formação contínua, constituindo-se esta procura na renovação da ação profissional, para alguma destas educadoras, como um verdadeiro pilar das suas práticas educativas.

## **2- Como se constrói a identidade profissional?**

Ao se procurar saber de que forma é que a identidade profissional de cada educadora é contruída evidenciou-se que essa construção depende da influência de diversos fatores, aqui agrupados em três dimensões distintas: a vida pessoal, a prática em creche e o contexto profissional onde o educador atua.

Constata-se que, no que diz respeito à influência da vida pessoal, praticamente todas as educadoras indicam que a personalidade das mesmas, tem uma influência importante na forma de atuar na prática, equivalendo ao aspeto base da identidade

profissional. Contudo, as entrevistadas indicaram que este não é um aspeto estanque, pois a maturidade associada ao tempo e à experiência, ou fatores como ser mãe, foram evidenciados como aspetos transformativos nas formas de ser e atuar profissionalmente.

Estes dados vão ao encontro da ideia que a identidade não é portanto, um dado adquirido, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995).

Quanto à influência da prática diária em creche para a construção da identidade profissional, constatou-se que esta, só trouxe melhorias na vida profissional deste grupo de educadoras tendo sido referido que a prática em creche lhes permitiu desconstruir a ideia errada que tinham sobre o trabalho desenvolvido nesta faixa etária, para um atual reconhecimento, assim como as tornou melhores profissionais e até melhor pessoa (para uma das entrevistadas).

Relativamente à influência do contexto profissional para a construção identitária, as entrevistadas referiram que a equipa com quem trabalham, assim como experiências positivas do atual contexto ou negativas passadas noutros contextos, têm um forte impacto na forma de ser profissional. Ao interagir com novas pessoas e novos contextos as educadoras tiveram oportunidade de estabelecer múltiplas relações que, contribuíram para modificar ou reforçar os seus traços de identidade, pois como defende Dubar (1997), “a identidade é um produto de sucessivas socializações que acontecem em diferentes tempos e lugares” (p.13).

A identidade depende do saber que vai sendo adquirido ao longo do tempo (Tardif, 2002), tempo este fundamental para se refazer identidades.

Assim, cabe destacar que a identidade profissional vai-se construindo e reconstruindo num processo contínuo ao longo da vida, com o contributo de diferentes aspetos que se relacionam e promovem um crescimento profissional

Com o objetivo de desmistificar a existência de uma crise de identidade profissional entre o grupo de educadores em creche, procurou-se conhecer as conceções das entrevistadas em estudo sobre esta temática.

Os dados recolhidos foram claros: evidenciou-se a real existência de desconforto dos docentes em creche, pela desvalorização existente nesta resposta social, que conduz segundo as mesmas, a uma crise de identidade profissional.

O facto de persistir na legislação o não reconhecimento da primeira infância, desigualdades evidentes entre docentes com a mesma profissão e a consequente não contabilização do tempo de serviço prestado em creche, leva a um sentimento de frustração, desprestígio profissional e desvalorização da identidade profissional, sentido por todas as docentes a exercer funções nesta resposta social.

Vilarinho (2000), corroborando esta visão, afirma que:

ao longo dos anos, temos vindo a assistir a uma desvalorização progressiva deste nível de ensino, por parte das entidades governamentais, a uma desvalorização da profissão, a uma precariedade de emprego dos educadores de infância, e emergem simultaneamente maiores clivagens entre os profissionais da rede pública, privada e das instituições de solidariedade social (p. 151).

Este olhar diferenciado entre a creche e a educação pré escolar também não passou despercebido à equipa que realizou o Estudo Temático sobre Educação e Cuidados para a Infância em Portugal da OCDE (ME, 2000) cujo relatório refere que:

“Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos zero aos três anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos.” (p.211)

A exigência de garantir a universalidade do atendimento das crianças dos zero aos três anos de idade com uma componente educativa está bem evidente na Recomendação nº 3/2011, publicada pelo CNE, cuja relatora foi Teresa Vasconcelos, que afirma perentoriamente que a educação desde o nascimento é um direito das crianças e não apenas uma resposta social às necessidades das famílias trabalhadoras, sendo como tal, uma necessária e urgente “reconfiguração do papel do Estado.”<sup>4</sup>

Cabe assim ao Estado, uma emergente mudança, ansiosamente esperada no seio do grupo de educadores a intervir em creche, pois só assim se tornará possível reconhecer que as creches são contextos educativos por excelência, levando à consequente valorização e reconhecimento dos profissionais nesta valência.

---

<sup>4</sup> Recomendação nº3/2011 (Vasconcelos, 2011): 3ª Recomendação “Reconfigurar o papel do Estado” através da: (1)Integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo; (2)Articulação das tutelas; (3)Revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, etc.

### **3- Quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente?**

Para que haja um efetivo desenvolvimento profissional docente o empenho do educador é fundamental, no entanto é necessário conjugar esse esforço com diversos fatores como, a formação contínua, o trabalho a pares, a reflexão sobre as práticas educativas, o desenvolvimento organizacional, sendo igualmente necessário que estes fatores andem lado a lado ao longo do caminho profissional.

Os resultados efetivamente expressaram que, para todas as educadoras a formação, o contexto profissional, a auto reflexão e a relação entre colegas e o trabalho colaborativo constituíram-se como fatores fundamentais para a contribuição do desenvolvimento profissional das mesmas.

Fatores, de alguma forma mencionados outrora por Day (2001), ao referir que o desenvolvimento profissional consiste no processo em que:

os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes (p. 21).

O grupo docente em estudo fez referência ao processo de auto reflexão como ferramenta fundamental para consciencialização das melhorias na prática diária, interligada à permanente formação continua. Estas, aliadas à reflexão partilhada e ao trabalho colaborativo entre colegas tornam-se contributos para a ampliação de conhecimentos, através das experiências e partilhas em equipa, conduzindo a uma aprendizagem coletiva e conseqüente acréscimo de qualidade no contexto educativo.

Os contextos educativos são, assim, entendidos por estas educadoras como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão (Nóvoa, 2000).

Para além destes quatro fatores foram ainda referidos por algumas das educadoras alguns aspetos mais específicos que remontam às suas experiências profissionais, tanto positivas como menos positivas. Estes acontecimentos, marcantes nas vidas destas profissionais contribuíram, assim, igualmente para um crescimento profissional.

Como refere Day (2001), o desenvolvimento profissional docente tem o seu sentido determinado pelas vivências, quer pessoais quer profissionais, dos professores.

Constata-se, portanto assim, que para estas educadoras, as suas histórias de vida aliadas a uma necessária construção formativa, colaborativa, reflexiva e contextual, onde

todos são agentes participativos, constituem os fatores chave para uma profissionalidade com qualidade e consequente desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional ocorre, como visto, através de trocas de experiências formais e informais e englobando toda a comunidade escolar, uma vez que o docente cresce enquanto profissional se trabalhar num contexto de trabalho colaborativo com a comunidade escolar.

Como tal, e sendo este um estudo de caso, procurou-se saber de que forma a organização educativa em causa, poderia contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus educadores de infância.

Os resultados comprovam que para a maioria das educadoras inquiridas, a organização educativa contribui para o desenvolvimento profissional das mesmas, nomeadamente pela autonomia e liberdade nas práticas pedagógicas, tal como pela abertura e flexibilidade da coordenação e direção.

Ainda assim, a maioria das participantes referiu alguns contributos necessários à melhoria do contexto, sendo a promoção de encontros e formações o fator destacado por quase todas.

Outras sugestões foram também indicadas mas com pouca expressão coletiva, tais como reflexões e partilhas entre valências; modernização da Instituição; ouvir mais os colaboradores e existência de jardim de infância num dos locais onde só existe creche.

Para que as experiências das docentes, vividas em contexto educacional, possam contribuir para a sua progressão individual e coletiva, é assim necessário que os contextos organizacionais promovam dinâmicas de qualidade educativa.

A este respeito também Canário (1997), refere que “as instituições educativas são os locais privilegiados para a socialização e desenvolvimento profissional dos docentes, são os lugares onde os professores aprendem” (p. 11).

Ainda que os resultados do estudo demonstrem aspetos positivos sobre a contribuição da organização educativa em causa, para o desenvolvimento profissional das suas docentes, as melhorias são ainda assim necessárias e bem vindas para as mesmas, pois é através da melhoria das práticas das profissionais que se contribui para a qualidade educativa junto das crianças e com isso a qualidade dos próprios contextos educativos.

#### **4- Qual o perfil desejável de um educador de infância em creche?**

Com o objetivo de identificar o perfil desejável dum educador de infância nesta resposta social os resultados revelam que as entrevistadas destacam a carga emocional necessária em creche (pela natureza das relações que se estabelecem), evidenciando-se assim, que a afetividade é imprescindível num educador responsável por crianças dos zero aos três anos. A estabilidade emocional é considerada por Zabalza (1998), como um aspeto essencial para o desenvolvimento da criança, “tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspetos emocionais, desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social, o cultural” (p. 51).

Note-se que também Goldschmied e Jackson (1994) evidenciam este aspeto ao mencionarem que:

As crianças mais novas com quem trabalhamos e que ainda não possuem uma linguagem que lhes permita expressar o que sentem, precisam de relações especiais. Nunca devemos esquecer-nos que uma criança muito pequena e quase completamente dependente é a única pessoa na creche que não consegue compreender a razão porque está lá . . . a não ser que seja ajudada de uma forma positiva e afetuosa. (p.37)

Igualmente desejável num educador em creche e demonstrado pela maioria das educadoras, resulta no facto deste profissional dever ser desafiador e impulsionador de aprendizagens das crianças. Aspeto este, que vai ao encontro de algumas pedagogias participativas onde se procura escutar a criança e cujo educador constitui assim “um gestor de oportunidades, um organizador e provocador de possibilidades de aprendizagem, estimulando o diálogo e a co construção de conhecimento.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.46)

Outros aspetos mencionados prendem-se com um perfil de alguém atento, paciente e respeitador das crianças, assim como um bom parceiro das famílias numa relação permanente de diálogo e colaboração.

As famílias são assim assumidas e enunciadas como parceiros educativos, ideia reforçada por Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) ao mencionarem que a “creche é assim um local, onde em cooperação (profissionais e famílias), apoiamos a entrada das crianças no mundo social em que vivem, neste sentido a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias. (p.20)

A inovação e atualização ao longo do caminho profissional, assim como gostar muito da profissão, foram aspetos com menor expressão, ainda assim mencionados para um perfil desejável num educador em creche.

A diversidade de contextos de atuação do educador de infância mostra que o perfil de desempenho exigido a este profissional é variado e complexo, e num contexto com crianças pequenas o seu perfil deve atender às necessidades específicas desta faixa etária. Dado ser nos primeiros anos de vida que se estabelecem bases para o desenvolvimento global das crianças é imprescindível que o acompanhamento destas tenha uma intencionalidade. A qualidade dessa atuação depende do educador, constituindo-se um enorme desafio o alcance dum perfil ideal.

#### **5- Quais os aspetos mais positivos e de maior dificuldade na prática educativa em creche?**

Relativamente à prática diária em contexto de creche procurou-se identificar quais seriam os aspetos positivos e de maior dificuldade nesta faixa etária, tendo sido em conta a relação com as crianças, com as famílias, equipa e ainda sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Vejamos os aspetos indicados como mais positivos.

À semelhança da referência à afetividade, enquanto característica desejável num educador de creche, este aspeto foi igualmente destacado pela maioria das educadoras como um dos aspetos mais positivos na prática diária com crianças entre os zero e os três anos. O vínculo afetivo, tão necessário às crianças nesta faixa etária, acarreta consigo uma ligação emocional muito grande junto dos educadores, que segundo estes se distingue da relação que se estabelece com crianças em idade pré escolar.

Outro aspeto mencionado como diferenciador pela positiva é a observação das conquistas diárias das crianças, tendo sido considerado como um aspeto muito gratificante no dia a dia desta resposta social.

Os dados revelam que a maioria das docentes vê a proximidade da relação com as famílias, um aspeto igualmente vantajoso na prática em creche, considerando a relação de confiança com os pais essencial e tal como afirmam Post e Hohman (2000) “estas parcerias [educadores-pais] caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum” (p.327).

O facto da maioria das crianças em idade de creche, ainda não se expressar com clareza requer a que a equipa educativa seja de alguma forma forçada a comunicar e a estabelecer uma parceria de trabalho em equipa. Este foi outro dos aspetos referidos como positivos e essenciais a uma prática de qualidade em creche. .

Por fim, outro aspeto mencionado por três educadoras prende-se, com a desconstrução da ideia de creche assente num cuidado assistencialista, para a atual descoberta do potencial deste espaço enquanto prestador de serviços de qualidade na componente educativa, nomeadamente através da referência ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna fomentado, desenvolvido e praticado e na organização educativa em causa.

Relativamente aos constrangimentos da prática diária em creche, os resultados não são claros na medida em que as opiniões são divergentes, sendo certo que se destaca a inexistência de dificuldades na relação com as crianças com esta faixa etária, assim como na relação com a equipa e ainda no trabalho pedagógico desenvolvido em creche, para algumas destas educadoras.

Contudo, ainda que isoladamente, cada uma das educadoras referiram como fatores de dificuldade em creche: o desgaste físico que esta resposta social traz; a adaptação aos desafios diários com as crianças; a dificuldade na interpretação da linguagem uma vez que muitas crianças ainda não comunicam de forma verbal; o tempo longo das rotinas e do cuidar; o número reduzido de adultos em sala foi outro aspeto referido por uma das educadoras e também o trabalho desenvolvido que parece ser invisível aos olhos de algumas famílias.

Se anteriormente a proximidade com as famílias teve um destaque positivo, aqui uma das educadoras refere que essa proximidade por vezes pode ser excessiva, ultrapassando o razoável, assim como uma situação que leve à quebra de confiança, neste contexto torna-se mais difícil de ultrapassar.

De igual forma, ao ser referido anteriormente como positivo a implementação de um modelo pedagógico em creche, foi também mencionado por duas educadoras a dificuldade que ainda sentem na adaptação do modelo à creche.

Por fim, resta evidenciar que para três educadoras, a ansiedade dos pais de crianças pequenas é outro aspeto menos positivo da prática em creche, comparativamente com os pais de crianças dos três aos seis anos.

Zabalza (1998), refere que “o educador de infância está sujeito a uma maior pressão psicológica que os outros docentes que desempenham funções com crianças mais velhas, atribuindo a causa à intensidade do trabalho, a saturação das componentes emocionais e os imperativos de envolvimento pessoal” (p. 27).

O facto de terem sido referenciados alguns aspetos menos fáceis na prática diária em creche, ainda que sejam de interesse conhecer e levar à sua reflexão, estes, tal como espelhados pela frequência de respostas, não permitem comprovar a generalidade de opiniões das educadoras em creche.

O desempenho profissional e a prática educativa deste grupo de educadoras nos dois contextos educativos da área da infância, foram descritos e comparados, tendo sido mencionados aspetos mais positivos ou de maior dificuldade em ambas as respostas sociais. Apesar de não se terem analisado e interpretado as respostas das educadoras no que diz respeito ao jardim de infância (até porque algumas nunca exerceram funções nessa valência), no decorrer das entrevistas foi evidente haver um respeito profundo pelas especificidades de cada resposta social, encarando estas educadoras a profissão como sendo sempre educadoras de infância, independentemente de ser em creche ou em jardim de infância.

## **6- Quais os sentimentos experienciados pelas participantes ao longo do percurso profissional em creche?**

Apesar de não ser um objetivo deste estudo a identificação das motivações que levaram à escolha da profissão docente, assim como conhecer as conceções das educadoras sobre a creche antes da entrada na profissão, estes foram aspetos analisados, pelo interesse na biografia destas educadoras e na relação que as mesmas foram estabelecendo com a creche. Assim, antes de se conhecer o que este grupo de docentes verdadeiramente pensa e sente sobre o seu percurso profissional, recuemos no tempo para concluir que a escolha desta profissão foi maioritariamente a primeira opção ilustrando razões como a vocação, o contacto com crianças, entre outros, para esta escolha. Contudo, ao conhecer as conceções anteriores sobre a possibilidade de poderem vir a trabalhar com a primeira infância, os resultados expressaram que, à exceção de uma educadora, todas as outras não consideraram essa opção desejável. Resultado que nos remete para uma

reflexão sobre a forma global de encarar a creche, nomeadamente futuros educadores de infância.

Passemos então à identificação e compreensão dos sentimentos deste grupo de docentes desde a sua chegada à resposta social de creche.

Da mesma forma que a grande maioria das educadoras não encarou positivamente a possibilidade de vir a trabalhar em creche, também aquilo que sentiram quando ficaram pela primeira vez com o grupo de crianças nesta faixa etária, não foi positivo, tendo os dados mostrado que a maioria das entrevistadas se sentiu assustada ou ainda estranha pela chegada ao desconhecido.

Como vimos anteriormente o facto deste grupo de docentes ter mostrado que não se sentiu preparado para atuar em creche após a sua formação inicial vem influenciar este sentimento.

Apesar deste sentimento no passado, as educadoras atualmente referem sentir-se bem, a maioria afirma sentir-se realizada profissionalmente, contudo importa destacar que esse sentimento ainda não foi totalmente alcançado, para três das educadoras, pelo facto de não haver reconhecimento social sobre os seus papéis em creche.

Os resultados foram muito claros ao se constatar que, no que diz respeito à valorização do educador em creche, todas as educadoras expressaram sentir que a sociedade desvaloriza as suas funções, evidenciando sinais de descontentamento e frustração sobre esta situação. Apenas uma das educadoras demonstrou haver sinais de esperança sobre esta perspetiva, indicado que sente uma crescente mudança.

Este aspeto é evidenciado por Craveiro, no Seminário do CNE em 2010, referindo que “há um sentimento generalizado de desvalorização profissional, provocado por falta de reconhecimento da importância da creche e das funções do educador” (p.99).

Na perspetiva deste grupo também as famílias ainda não reconhecem verdadeiramente os papéis dos educadores nesta resposta social. Entendem que tal facto deriva de a intervenção em contexto de creche ainda continuar a ter uma conceção assistencialista atribuindo à docência na educação de infância um status de desprestígio profissional. Para a maioria destas educadoras esta perspetiva só se transforma ao fim de algum tempo de demonstração de práticas educativas de qualidade, o que reforça a necessidade da existência de educadores conscientes de práticas pedagógicas dotadas de intencionalidade educativa.

Os dados demonstram também que este sentimento de desprestígio profissional se estende também às próprias colegas de profissão em jardim de infância sobretudo

naquelas com mais tempo de serviço e que se destaca, quando comparado pela sociedade com educadores em exercício de funções num jardim de infância. Para este grupo de educadoras isso acontece pelo facto das crianças pequenas e os bebés não produzirem “trabalhinhos”, ficando, assim, a dimensão educativa invisível e implícita nas ações do cuidado.

Constata-se assim e reforça-se a ideia anterior de que é comum a estas profissionais o sentimento de desvalorização da identidade profissional, que se prende com o facto de persistir a conceção de que a ação dos educadores em creche se foca na dimensão dos cuidados, acarretando um status de desprestígio profissional.

Para Cardona (2008) são ainda muitas “as desigualdades que existem no seio do grupo profissional, nomeadamente a grande diferenciação relativamente às educadoras e educadores que trabalham com crianças com menos de três anos” (p.27)

Ainda assim, é interessante constatar que este sentimento generalizado de fraco reconhecimento social e profissional, não leva a que as educadoras optem pelo jardim de infância em detrimento da creche, pois os resultados mostram que, a grande maioria se pudesse optar por uma das valências educativas para desempenharem funções, escolheriam acompanhar um grupo de crianças desde creche até ao final do ciclo de jardim de infância. Além disso, duas educadoras referiram, que apesar de tudo, optariam mesmo pela creche.

Importa, portanto, sublinhar a valorização que todas estas educadoras atribuem à educação das crianças dos zero aos três anos.

## **PARTE 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta última parte apresentam-se as conclusões dos resultados obtidos neste estudo de caso, justificam-se as limitações do estudo e as implicações deste e sugerem-se ainda propostas para futuros estudos

### **1. Conclusões do estudo**

Este estudo tornou possível a reflexão sobre a representação das educadoras de infância face ao contexto educativo de creche, permitindo consciencializar para uma problemática vivida quase invisivelmente e onde é necessário romper com várias conceções normativas e sociais.

Consolida-se primeiramente a necessidade de mudança da estrutura dos cursos de formação inicial, na medida em que a abordagem teórica e prática sobre a primeira infância é quase nula, no sentido de melhor preparar os futuros docentes para a prática educativa em creche. Tais lacunas levam a que os docentes se sintam perdidos num primeiro contacto com crianças desta faixa etária, constituindo-se a formação contínua, bem como o trabalho colaborativo, a reflexão e o contexto onde atuam, como contributos essenciais para o desempenho da prática docente e conseqüente desenvolvimento profissional.

Verifica-se também que a identidade profissional é um processo de permanente renovação, na medida em que fatores externos bem como as vivências pessoais e profissionais influenciam a forma de ser e atuar na prática. Nesta medida, evidencia-se a existência atual duma crise de identidade junto destas profissionais conduzida pela marcada desvalorização legal e social.

Apesar destas profissionais hoje em dia sentirem-se felizes nos seus papéis, destacando diversos aspetos positivos da prática (sobrepondo-se aos de maior dificuldade) e reconhecendo a importância das suas atuações junto de crianças com a faixa etária dos zero aos três anos, tal deve-se ao facto de terem tido a oportunidade, (ainda que na maioria por imposição) de virem para este contexto educativo, desconstruindo ideias anteriores. Este aspeto demonstra que, para além de haver socialmente um forte sentimento de desprestígio profissional junto das docentes a atuar com os mais pequenos, tal também subsiste no próprio seio de educadores de infância que

nunca conheceram esta realidade educativa ou junto dos recém formados, pelo facto da própria escola de formação não ter destacado a importância da primeira infância.

Assim, cabe à organização educativa em causa no estudo, mas sobretudo junto das comunidades académicas, sociais e políticas a mobilização para a mudança, nomeadamente através de:

- formação que conduza à otimização da qualidade dos serviços prestados às crianças dos zero aos três anos;
- elucidação do papel fulcral do educador neste contexto educativo;
- visibilidade das competências das crianças até aos três anos;
- desconstrução da perspetiva assistencialista da creche;
- investimento na primeira infância;
- obrigatoriedade de um educador de infância na sala de berçário;
- tutela da creche pelo Ministério de Educação e inclusão da educação das crianças dos zero aos três anos na Lei de Bases do Sistema Educativo português e conseqüente contabilização de tempo de serviço prestado.

Só assim poderá haver a esperança dum maior reconhecimento da importância da primeira infância assim como dos educadores a atuar nesses contextos, condição base um crescente desenvolvimento profissional e pessoal. As crianças e os educadores assim o merecem.

Apraz terminar com as palavras de Portugal (2010):

Quando a ciência evidencia o impacto das experiências precoces e o quanto a presença de condições adversas pode afetar negativamente o bem estar e desenvolvimento das crianças, não parece ser compreensível esperar que as crianças tenham seis ou mais anos para que nos preocupemos com a qualidade dos cuidados e educação oferecida. Assegurar serviços de creche às crianças e suas famílias de elevada qualidade, deve ser considerado uma prioridade. (p.49)

## **2. Limitações do estudo**

Ao longo da realização deste estudo e da elaboração do documento final da dissertação foram encontradas algumas dificuldades e limitações.

Destaca-se como limitação o facto desta investigação surgir após um re ingresso ao Mestrado de Supervisão em Educação, três anos após a conclusão do ano curricular, uma vez que, por motivos familiares não foi anteriormente possível terminar a dissertação. O facto de ser necessário voltar a rever, estudar e pesquisar conteúdos anteriormente abordados, assim como outros relativamente ao estudo em causa, com o máximo de empenho necessário a um trabalho de investigação, foi considerado um aspeto de dificuldade e esforço.

Outra das limitações encontradas prende-se com o sentimento de este constituir um trabalho solitário que requereu autonomia da parte da investigadora ao longo do percurso, assim como muita disponibilidade e tempo conciliados com a atividade profissional, gestão familiar e limite de prazo de seis meses para a elaboração do documento final da dissertação (imposto pela própria).

A inexperiência da investigadora constituiu também de alguma forma uma limitação, visto ser o primeiro trabalho de investigação realizado.

Por fim, frisar que, ainda que os dados recolhidos evidenciem resultados e nos permitam tirar conclusões sobre o tema, o número reduzido de participantes do estudo não permite teorizar ou globalizar a problemática em estudo, dizendo respeito apenas a este contexto, constituindo-se esta como uma fragilidade também sentida.

## **3. Implicações do estudo**

A realização deste estudo proporcionou um aprofundamento e dedicação a este tema conduzindo a um desenvolvimento pessoal e profissional por parte da investigadora.

Salientam-se as oportunidades de aprendizagem e uma maior consciência acerca desta problemática educativa, vivida de perto diariamente.

Para tal, muito contribuiu a partilha honesta de vivências e capacidade de abertura que cada educadora proporcionou, permitindo aceder a um cruzamento de diferentes olhares e enriquecer a investigação. Esta abertura permitiu ainda, no contexto profissional, estreitar relações e refletir sobre a temática, que de outra forma não seria tão possível.

#### **4. Sugestões para estudos futuros**

Tendo em conta todo o referencial teórico bem como o decorrer da investigação e a interpretação realizada, propõe-se como linhas de investigação para novas investigações de Mestrado ou Doutoramento:

- Investigar outros contextos educativos no sentido de perceber se os resultados variam de acordo com o contexto;
- Investigar, se as perceções dos educadores, variam de acordo com as escolas de formação frequentadas e com o formato dos cursos: pré ou pós Bolonha;
- Realizar mais estudos sobre práticas pedagógicas de qualidade em contexto de creche, de forma a ser reconhecida a sua dimensão educativa e social;
- Realizar o mesmo estudo, com uma amostra maior abrangendo todos os educadores de infância a trabalhar na resposta social de creche obtendo-se a real perspetiva sobre a forma de encarar a prática educativa na creche em Portugal e com isso (idealmente) implementar mudanças legislativas.

Considera-se essencial a continuação de investigações sobre a representação dos educadores de infância face ao contexto educativo de creche, uma vez que esta constitui uma problemática de interesse nacional.

## BIBLIOGRAFIA

Álvarez, G. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo*. Marfil: Alcoy.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Coimbra: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. 6ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (1991). *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*. Inovação, vol. 4, nº1 (pp.77-92).

Canário, R. (1997). *A escolar: o lugar onde os professores aprendem*. In: Revista Cadernos de Educação de Infância, nº 52, (pp. 11-18).

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. Lisboa, (pp.133-148). Obtido em 12 de maio de 2019, de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>.

Cardona, M. J., (2006). *Educação de infância, formação e desenvolvimento*. Coleção Análise da Ação Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.

Cardona, M. J. (2008), *Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal*. In: Revista Interações, nº 9 (pp. 4-31). Obtido em 17 de julho de 2019, de <https://repositorio.ipsantarem.pt/>

Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Obtido em 7 de maio de 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Obtido em 17 de abril de 2019, de [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A\\_Coelho/Tese.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf)

Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar. Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Obtido em 3 de março de 2019, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>

Conselho Nacional de Educação (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação; coord. Isabel Alarcão ; dir. Manuel I. Miguéns. Estudos e seminários. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação nº 3/2011: a educação das crianças dos zero aos três anos*. Relatora Teresa Vasconcelos. Lisboa: CNE.

Coutinho, A. (2010), *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Obtido em 17 de março de 2019, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, nº15, (pp. 221-243).

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Craveiro, C. (2010). *Escutando educadoras de infância em creche*. Atas do Seminário: Educação das crianças dos zero aos três anos (pp. 93-113). Lisboa: CNE.

Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise*. Revista Latinoamericana de Educación Infantil (pp.31-42).

Cró, L. e Pinho, M. (2011). *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância*. Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1. (pp. 308-327). Obtido em 15 de junho de 2019, de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1544/1924>

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (2001). *Educação de um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Asa.

Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. Advances in Developing Human Resources n°4, (pp.335-354).

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

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

Estrela, M. (2002). *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. Revista de Educação, Vol. XI, n°1, (pp. 17-29).

Filho, M. & Ghedin, E. (2018). *Formação de professores e construção da identidade profissional docente*. Colóquio Luso- brasileiro de educação. (pp. 1-15) Obtido em 22 de março de 2019, de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, A. (2003). *Aprender a ser professor: dilemas e (des) continuidades*. Revista de Estudos Curriculares.

Flores, A. (2010) *Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores*. Porto Alegre, v. 33, nº3 (pp. 182-188). Obtido em 13 de abril 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o Movimento da Escola Moderna*. Revista Escola Moderna. 6ª Série (pp.13-34).

Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmiento, M. (2015) *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*. Cadernos de Educação de Infância, nº 105, (pp. 4-25).

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.

Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Ramada: Edições Pedagogo.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). Teacher development and educational change (pp. 1-9). London: Falmer.

Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (1994). *People under three: young children in day care*. London: Routledge.

Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. 2ª edição. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Gomez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2001). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, Calif: Mayfield Publishing Company.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Horta, M. H. (2015). *Que educadores desejamos? Que educadores formamos?* Atas do Seminário: formação inicial de professores (pp. 272-282). Algarve: CNE.

Huberman, M (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora (pp. 31-63).

Instituto da Segurança Social. (2014). *Apoios sociais - Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais*.

Obtido em 16 de junho de 2019 de, [http://www.seg.social.pt/documents/10152/27187/programa\\_cooperacao\\_qualidade\\_seguranca\\_respostas\\_sociais/](http://www.seg.social.pt/documents/10152/27187/programa_cooperacao_qualidade_seguranca_respostas_sociais/)

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa.

Katz, L. (1993). *Estádios de desenvolvimento profissional dos educadores de infância*. Cadernos de educação de infância. nº27, APEI. Lisboa (pp.16-19)

Lindberg, P. (2013). *Educadores altamente qualificados para o trabalho com crianças mais jovens*. Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. Revista Infância na Europa. Edição Especial, (pp. 33-34.)

Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Tese Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 16 de março de 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>

Loucks-Horsley, S., Stiles, K., & Hewson, P. (1996). *Principles of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards* (NISE Brief v1, nº1). Madison: University of Wisconsin, Madison, National Institute for Science Education.

Mantovani, S., Perani, R. (1999). *Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância*. Pro-posições. Vol.10 nº1. Campinas: Unicamp. (pp. 75-98)

Mantovani, S & Terzi, N. (1998). *A inserção*. In: A. Bondioli & S. Mantovani, (orgs), *Manual de Educação Infantil: 0 aos 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp.173-184). Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Lisboa*: ME.

Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 15-38).

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2001). *Professor forma-se na escola. Entrevista* – revista Nova Escola. Disponível em 20 de abril de 2019, de <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

Nóvoa, A. (2007). *Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional?* In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto: Porto Editora.

OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Estudo Temático da OCDE. Lisboa: ME/DEB.

OCDE (2006). *Starting strong II: Childhood Education and Care. Education and Skills*. Paris: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. (2005). *Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa*. In C. Guimarães (org.). *Perspectivas para Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, pp. 3-31.

Oliveira-Formosinho, J. (2008), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In: A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez

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

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação*. Atas do Seminário Educação das crianças dos zero aos três anos (pp. 61-91). Lisboa: CNE.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). *A formação como pedagogia da relação*. Revista FAEEBA. Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, (pp. 19-28). Obtido em 3 de setembro de 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/326625699\\_a\\_formacao\\_como\\_pedagogia\\_da\\_relacao](https://www.researchgate.net/publication/326625699_a_formacao_como_pedagogia_da_relacao)

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. N°2 [Finalidades e práticas educativas em creche]* Porto: CNIS.

Pinho, A., Cró, L. e Dias, M. (2013). *A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 47-I (pp. 109-125).

Pinto, J. e Serrano, L. (2015). *A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional*. Mediações: Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol.3 n°2. Obtido em 15 de junho de 2019 de <http://mediacoes.esse.ips.pt>

Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Atas do ProfMat 98 Obtido em 20 de abril de 2019, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Profmat.rtf>

Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, n° 25 (pp. 105-132).

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas*. Revista GEDEI, 1, (pp. 85 -106).

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Exedra, 9 -24

Portugal, G. (2009b). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Estudos e seminários. (pp.33-67) Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. In: M. Miguéns (coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS. Obtido em 6 de julho de 2019, de [http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read\\_news&id=325](http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325)

Portugal, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche, para quando?* Jornal de Letras, Visão (p.4) Obtido em 6 de julho de 2019, de <http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2016/11/ip-no-jl-de-novembro-2016-educacao-em.html>

Portugal, G., Carvalho, C. e Bento, G. (no prelo). *Orientações pedagógicas para a creche*. I. Fundamentos, finalidades e objetivos educativos. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE) Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)

Portugal, G., Carvalho, C. e Bento, G. (no prelo). *Orientações pedagógicas para a creche*. II. Práticas pedagógicas de qualidade. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE) Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)

Post, J., & Hohmann, M. (2000), *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (4.ª ed). Lisboa: Gradiva.

Rocha, M. Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche: Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social. Disponível em <http://www.seg-social.pt/documents/10152/39853/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5>

Sarmiento, M. (2009). *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: Manuel Sarmiento & Maria Cristina Gouveia (org.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes.

Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, (pp.7013-7023), São Paulo: Junqueira & Marin Editores. Obtido em 28 abril 2019, de <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3844d.pdf>

Soares, N. (1997). *Direitos da criança: Utopia ou realidade?* In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar* (pp. 77-111). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

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

(pp.13-20) Obtido em 10 de maio de 2019, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7045/1/279-1384-1-PB.pdf>

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

Vasconcelos (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos zero aos 12 Anos*: [org.] Conselho Nacional de Educação; coord. Isabel Alarcão ; dir. Manuel I. Miguéns. Estudos e seminários. Lisboa: CNE.

Vasconcelos, T. (2011). Conselho Nacional de Educação: *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série – N.º 79 – 21 de Abril de 2011

Vasconcelos, T. (2013). *O direito à educação das crianças dos zero aos três anos*. Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. Revista Infância na Europa. Edição Especial, (pp. 8-9).

Vasconcelos, T. (2014), *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Média XXI-Publishing Research and Consulting.

Vasconcelos, T. (2018). *Re-visitando a Recomendação nº3/2011 sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de julho

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro

Despacho Normativo nº 131/84, de 22 de junho

Decreto-Lei nº 158/84, de 17 de maio

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de janeiro

Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto

Decreto-lei 139-A/90, de 28 de abril

Parecer n.º1/94

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Despacho nº 5220/97 (2ª série)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

Parecer n.º 8/2008

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro

Decreto-lei 22/2014, de 11 de fevereiro

Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Guião da entrevista**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Perguntas
A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista, motivar e valorizar o contributo da entrevistada</li> <li>- Assegurar confidencialidade</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar o trabalho de investigação</li> <li>2. Explicar a importância da sua participação como membro da investigação</li> <li>3. Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados</li> <li>4. Solicitar autorização para a gravação da entrevista</li> </ol>
B. Escolha da profissão docente e percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar motivações sobre escolha da Profissão</li> <li>- Recolher dados sobre a sua formação e experiência profissional</li> <li>- Saber perceção da Educadora sobre prática educativa futura aquando da sua escolha profissional</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Quais as razões que a levaram a escolher ser educadora de infância?</li> <li>6. Quando é que concluiu a sua formação inicial e qual a duração?</li> <li>7. Que qualificações académicas possui e que Escolas de formação frequentou?</li> <li>8. Quanto tempo de serviço tem? E especificamente quanto tempo em Creche?</li> <li>9. Há quanto tempo está nesta Instituição? Está em Creche por opção ou imposição?</li> <li>10. Quando fez a opção de ser educadora considerou a hipótese de poder vir (só) a trabalhar com crianças dos zero aos três anos? As conceções anteriores sobre creche mantêm-se?</li> </ol>
C. Formação inicial: Abordagem à Educação dos zero aos três anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os contributos da Formação inicial para a prática atual em Creche</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Como avalia o plano de estudos da formação inicial relativamente à Educação dos zero aos três anos?</li> <li>12. Quais foram as Unidades Curriculares teóricas e/ou práticas onde foram abordados conteúdos sobre a Educação dos zero aos três anos?</li> <li>13. Fez estágio em creche? Se sim, quanto tempo?</li> <li>14. Os conhecimentos adquiridos na formação inicial foram relevantes para a sua prática atual? Clarifique.</li> <li>15. Pensa que no final da formação inicial, os futuros Educadores estão preparados para intervir em creche?</li> <li>16. Mudaria alguma coisa no seu curso? O quê e porquê?</li> </ol>
D. Formação contínua: Abordagem à Educação dos zero aos três anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os contributos da Formação contínua para a prática atual em creche</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. No que diz respeito a formação contínua, tem procurado novas fontes de conhecimento sobre Educação na Primeira Infância? Especifique. (O quê e porquê?)</li> <li>18. De que forma tem contribuído para a melhoria das suas práticas educativas?</li> </ol>

<p>E. Identidade profissional</p>	<p>- Caracterizar a influencia da vida pessoal na profissional</p> <p>- Conhecer a influencia da prática em Creche e do contexto profissional para o desenvolvimento da identidade profissional</p>	<p>19. De que forma a sua vida pessoal influencia a vida profissional?</p> <p>20. Ao longo da carreira sentiu mudanças na sua “forma de ser” profissional? Exemplifique.</p> <p>21. Qual o contributo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da sua experiência em creche para a construção da sua identidade profissional?</li> <li>- E do seu contexto profissional para a construção da sua identidade profissional?</li> </ul> <p>22. De acordo com a legislação atual, acha que podemos falar na existência duma “crise de identidade profissional” no seio do grupo de educadores, nomeadamente nos educadores a exercerem funções em creche? Justifique.</p>
<p>F. Desenvolvimento profissional</p>	<p>- Conhecer a perceção dos educadores sobre o DP docente</p> <p>- Saber de que forma a Instituição pode contribuir para a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores em creche</p>	<p>23. Referir momentos que tenham sido significativos para o DP, permitindo o enriquecimento pessoal e profissional.</p> <p>24. De que forma os seguintes aspetos têm contribuído para o seu Desenvolvimento Profissional?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação</li> <li>- o contexto onde trabalha</li> <li>- a sua auto reflexão</li> <li>- a relação entre colegas e o trabalho colaborativo</li> </ul> <p>25. Em que medida o influencia o DP das educadoras?</p> <p>26. E de que forma a Instituição onde trabalha encara, limita ou contribui para o desenvolvimento profissional docente?</p> <p>27. Qual o contributo que a coordenação e a direção poderão ter perante o desenvolvimento profissional dos educadores em creche? Idealize e dê sugestões de implementação.</p>
<p>G. Prática educativa em creche VS prática educativa em pré escolar</p>	<p>- Identificar as experiências vividas em contexto de pré escolar</p>	<p>28. Há quantos anos exerce/exerceu a profissão em valência de creche e de pré escolar?</p> <p>29. Quais os principais aspetos positivos da prática em jardim de infância nomeadamente na relação com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>as crianças;</li> <li>as famílias;</li> <li>a equipa de sala;</li> <li>e no trabalho pedagógico desenvolvido/modelo educativo</li> </ul> <p>30. E quais as maiores dificuldades (tendo em conta os aspetos acima referidos)?</p>

	<p>- Identificar as experiências vividas em contexto de creche</p>	<p>31. Quais os principais aspetos positivos da prática em creche nomeadamente na relação com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>as crianças;</li> <li>as famílias;</li> <li>a equipa de sala;</li> <li>e no trabalho pedagógico desenvolvido/modelo educativo</li> </ul> <p>32. E quais as maiores dificuldades (tendo em conta os aspetos acima referidos)?</p> <p>33. Se lhe for dada a escolher a valência educativa a trabalhar por qual, entre as duas, opta e porquê?</p>
<p>H. Sentimentos experienciados em creche</p>	<p>- Compreender os sentimentos vividos pelos educadores em creche (inquietações; limitações; motivações)</p> <p>-Caracterizar a valorização pessoal dos educadores em contexto de creche e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente</p>	<p>34. Como foi a experiência quando pela primeira vez ficou responsável por um grupo de crianças entre os zero e os três anos?</p> <p>35. Com o avançar do tempo de prática em creche, como descreve a sua realização pessoal e profissional?</p> <p>36. Sente que o seu trabalho enquanto profissional em creche é devidamente valorizado? Especifique tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o seu ponto de vista;</li> <li>o das colegas de profissão;</li> <li>o das famílias;</li> <li>o da sociedade</li> </ul> <p>37. E enquanto educadora de grupo em pré escolar, considera que esse reconhecimento profissional é diferente?</p>
<p>I. Agradecimento da entrevista</p>	<p>- Agradecer a participação e disponibilidade</p>	<p>38. Questionar se gostaria de acrescentar alguma coisa relevante sobre este tema. Agradecer a participação.</p>

## **ANEXO B**

### **Declaração de consentimento informado dos participantes no estudo**

## **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO**

### **Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação**

Autora: Ana Margarida Alberto de Almeida

O presente trabalho de investigação intitulado “Desenvolvimento Profissional do educador de infância em creche” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo conhecer as conceções dos Educadores de Infância face ao seu Desenvolvimento Profissional em contexto de Creche, nomeadamente na IPSS onde a investigadora também exerce funções.

Sendo este um estudo de caso, para o efeito será necessário considerar como participantes, educadores de infância, com pelo menos três anos de serviço, com formação pré e pós Bolonha e que se encontrem a exercer funções em creche na Instituição em causa.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Dalila Lino, serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2019.

O estudo não lhe trará, enquanto participante, nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e é garantido o anonimato

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura sem qualquer consequência para si.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXO C**

### **Ficha de caracterização dos educadores em estudo**

## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM ESTUDO

Ficha de caracterização das participantes no estudo destinada à informação recolhida através de entrevista, enquadrando-se no estudo que se está a realizar.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho.

Preencha, por favor, com a informação solicitada.

### 1- Dados de identificação:

Género: Feminino\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

2- Escola de Formação Inicial: \_\_\_\_\_

3 - Qualificações Académicas: \_\_\_\_\_

Formação Pré Bolonha \_\_\_\_

Formação Pós Bolonha \_\_\_\_

### 4- Situação profissional:

Tempo de serviço \_\_\_\_\_

Tempo de serviço em creche \_\_\_\_\_

Tempo na Instituição \_\_\_\_\_

Sala a exercer funções atualmente \_\_\_\_\_

**ANEXO D**

**Protocolo da entrevistada EAP**

## **ENTREVISTA À EDUCADORA EAP**

### **Quais as razões que te levaram a escolher ser educadora de infância?**

Foi uma coisa que sempre esteve nos meus desejos, lembro-me de estar no primeiro ano e ter de fazer aquelas composições de “o que é que queres ser quando fores grande” e eu dizer sempre “quero ser educadora de infância ou veterinária”, porque lidar com crianças ou com animais sempre foi uma das minhas grandes paixões. Decidi ir para educação de infância um pouco por exclusão de partes pois trabalhar com animais envolvia mortes e coisas que eu sabia que não ia conseguir lidar. Também sempre me foram dizendo que tinha jeito com crianças, porque sempre tomei conta das minhas primas, houve essa confiança da minha família comigo.

É daquelas coisas que se sabe que queremos fazer e não há volta a dar. Podia enveredar por outra coisa, mas sabia que não era mesmo aquilo que eu gostava de fazer, independentemente de ouvir dizer que era difícil arranjar emprego e que não ia receber muito bem.

### **Quando é que concluíste a tua formação inicial e qual a duração?**

Fiz licenciatura em educação de infância durante três anos. Comecei em 2010 até 2013 e em 2014/2015 fiz o mestrado em educação pré-escolar.

### **Quais as tuas qualificações e qual a escola de formação que frequentaste?**

A licenciatura e mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa

### **Quanto tempo de serviço tens? E especificamente quanto tempo em creche?**

Tenho quatro anos em creche: uma creche da rede privada e três anos agora numa IPSS, que é esta onde estou agora.

### **Não fizeste jardim de infância?**

Só um mês de substituição de uma educadora por baixa de gravidez. Ia sendo chamada mas nunca perfazia um tempo concreto até que desisti porque estar a ser chamada uma semana e depois voltar não era muito coerente para mim e acho que nem para as crianças.

### **Há quanto tempo estás nesta Instituição? E estás em creche por opção ou imposição?**

O início quando ainda estava a fazer formação na ESE, o desejo sempre foi jardim de infância, porque os estágios que tive em creche não foram positivos e não me revia a fazer aquele tipo de trabalho que as colegas faziam na altura. E aquilo que via em jardim de infância acontecer era tudo aquilo que eu sempre tinha imaginado que gostava de ver acontecer, apesar de ter tido sorte porque sei que nem em todos os sítios acontece aquilo que eu vi. Era muito pelas pedagogias de participação e não de imposição e na creche faziam aquilo que fazia sentido para o adulto.

No início começou por ser por imposição, porque há mais ofertas de emprego em creche, por haver maior expansão de oferta em creche e não tanto em jardim de infância. No público já está tudo colocado, por isso nem me coloquei na rede. Mas, como dizia, no início começou por ser por imposição, agora já não me imagino no jardim-de-infância porque conheci uma realidade diferente em creche, que adoro.

### **Quando fizeste a opção de ser educadora consideraste a hipótese de poderes vir (só) trabalhar com crianças dos zero aos três anos? As conceções anteriores sobre creche mantêm-se?**

Na altura não me imaginava, mas agora sim, mas por outro lado gostava que houvesse continuidade. A conceção que tinha na altura é muito diferente de agora, antes não queria mesmo creche, depois fui por imposição, porque era a única coisa que estava em oferta. Agora adoro e não me importo de trabalhar sempre em creche, apesar de que, lá está, gostava de fazer o acompanhamento do grupo mas depois voltar outra vez a creche. Não estar sempre em creche nem em j.i.

### **Como avalias o plano de estudos da formação inicial relativamente à educação dos zero aos três anos?**

Insuficiente, é muito insuficiente! Muito do que aprendi foram coisas que fui procurando para além daquilo que era oferta da ESE em unidades curriculares, porque se focam muito na licenciatura em jardim de infância e 1º ciclo e depois no mestrado quando achamos que vai haver uma luz de creche, existe somente essa luz, mas não existe em profundidade. Mesmo quando se diz que se vai abordar a creche pareceu-me ser sempre muito ao de leve. Os professores tinham muita experiência em jardim de infância e acabam por nos dar essa experiência, os poucos que tinham experiência de creche (não tanto eles, mas pessoas a lecionar em creche), só esses é que iam dando uma luz mas nada

mais do que isso. Se não fossem seminários e outras coisas que fosse procurando, documentos e mesmo documentos é uma coisa muito rara.

**Quais foram as unidades curriculares teóricas e/ou práticas onde foram abordados conteúdos sobre a educação dos zero aos três anos?**

Não sei se me consigo lembrar dos nomes... sei que era o professor T. ...Desenvolvimento...não me recordo do nome mas tem a ver com as fases dos bebés. Depois, orientações curriculares para a primeira infância, creio eu, e outra com a professora Dalila que também não me recordo do nome, já em mestrado. Mas sim, houve unidades curriculares que abordaram o tema.

**Fizeste estágio em creche? Se sim, quanto tempo?**

Sim, um mês em creche, só e três em jardim de infância.

**Os conhecimentos adquiridos na formação inicial foram relevantes para a tua prática atual?**

Não, de todo, porque era tudo imposto. Eu pedi uma semana para conhecer o grupo quando lá cheguei, porque ia trabalhar com crianças que ainda não se sentiam confortáveis na minha presença e responderam-me que não, que tinha que começar logo a trabalhar os sentidos. Isto no estágio, numa semana *fazia* os sentidos, outra *fazia* o inverno. Se quisesse ter uma semana para perceber o que gostavam, que tipo de coisas lhes causavam mais interesse, não tive tempo, porque não podia, lá está.

**Pensas que no final da formação inicial, os futuros educadores estão preparados para intervir em creche?**

Não, porque o que temos é muito insuficiente. Quando no final da formação nos perguntaram o que faltou, toda a turma respondeu que não estávamos preparados para ir para creche. Acredito que muito do que aprendi não foi só em seminários, mas principalmente na minha prática, fui aprendendo, fui percebendo o que funcionava e o que não funcionava.

**Mudaria alguma coisa no seu curso? O quê e porquê?**

Uii (risos)... Acho que há muita mistura e precisava de começar a haver coisas mais concretas para creche. Sinto que havia coisas concretas para jardim de infância e

não havia tanto para creche, porque o jardim de Infância abafava a creche. Quando digo coisas concretas não era só passar de uma forma geral pela creche, do género “Na creche as rotinas são estas, estas e estas” mas coisas como saber lidar quando há mordidas, o que fazer, como evitar esse tipo de coisas. Nunca ninguém me explicou que eu ia ter que ter uma sobrecarga de paciência, ou ter que saber lidar com conflitos, nunca ninguém me explicou que iam ser complicadas as horas de refeição porque há crianças que precisam muito do apoio do adulto e outras não. Aqui, um mês faz toda a diferença e em j.i é mais linear e passa-se muito por lá coisas que as crianças acabam por responder e aqui não. Por exemplo, quando uma criança está doente saber como agir, foram coisas que eu fui aprendendo, não sendo mãe não sabia os sinais ao olhar para uma criança, se tivesse febre ou não, apesar da experiência das minhas primas e acho que nisso não há preparação.

Acho que tem que haver mesmo mais coisas específicas para creche, mais abordagem. Sinto que por exemplo na unidade curricular do professor T. (que não me recordo do nome da UC) passou-se muito pela fase dos zero aos três anos. O professor explicou que as crianças começam a gatinhar em x tempo, a andar em x tempo, porque é que fazia sentido a história do esconde-esconde. (...) Aí sinto que não havia muito a mudar, mas em outras mesmo a nível de metodologia não havia exemplos em creche. Pedagogias como por exemplo o MEM que pode acontecer em creche, diziam, e pensava “ok, mostrem-me” mas nunca ninguém mostrou! Parecia muito interessante mas se não formos aos congressos, seminários e contactarmos com pessoas que já trabalham com o MEM em creche, não sabemos como é que acontece, só sabemos que existe.

**No que diz respeito a formação continua, tens procurado novas fontes de conhecimento sobre educação na primeira infância? O quê e porquê?**

Sim, tenho é daquelas profissões que não são estagnáveis. Temos que estar sempre a aprender. As crianças são todas diferentes e todos os dias surgem desafios novos. Se não estivermos sempre a aprender, não vamos saber como lidar de maneiras diferentes com os problemas. Sinto muito essa necessidade. Ainda há pouco tempo comentava com amigas que os documentos que íamos lendo na licenciatura nos faziam tanto sentido para responder a testes e fazer trabalhos, e agora fazem tanto sentido para a nossa prática e as informações vão voando mas não há aquele hábito de ir reler isso, mas sinto que devia haver, que devia parar um tempo e ir reler este documento porque está a fazer sentido agora na minha prática. Por isso vou tentando procurar seminários porque tenho que estar sentada a ouvir e doutra forma não digo “vou ler aquele texto”.

**E de que forma é que achas que a formação contínua tem contribuído para a melhoria das tuas práticas educativas?**

Vou dar um exemplo: no estágio que fiz era tudo tão imposto pelo adulto...isso é fácil eu planeio o que vou fazer durante a semana e independentemente do que possa acontecer eu já tenho tudo delineado, isso é fácil. Agora, “o que fazer com uma pedagogia de participação e intervenção?” A criança chega-me com uma laranja e agora “o que faço com isso, ignoro, não ignoro?” Estou a falar do MEM porque foi uma luz que conheci em creche e que quero sempre seguir. Ir a estes seminários mostra-me um pouco o que é que posso fazer com essa laranja, não vou ignorá-la vou fazer uma atividade com isso, vou desenvolver, vou ajudar a que as crianças explorem isso e por exemplo a questão da gestão de tempo, se o tempo proposto não está a funcionar não temos que embirrar com isso.

Estes seminários e congressos têm-me mostrado que é tudo adaptável. Escrevemos sempre “o tempo e as atividades são flexíveis”, mas depois acabamos por estar stressadas com a gestão do tempo e não fazemos nada para mudar. Estes seminários ajudam a perceber que é suposto mudar aquilo que é flexível. Acho que ajuda nisso porque lá está, mostram exemplos práticos.

**Agora vamos falar m pouco sobre identidade profissional...de que forma achas que a tua vida pessoal influencia a vida profissional?**

Tento que não influencie muito, mas influencia sempre um pouco. Claro que se me acontece uma coisa muito boa ou muito má isso acaba por influenciar a maneira como eu me sinto, mas acho que a partir do momento em que estás com o teu grupo tudo se fecha ali. As coisas más deixam de existir e as boas vais partilhar, é assim que eu penso. A maneira como lidas com as coisas na tua vida acaba por ser a maneira como se lida com o grupo de crianças. Eu tento ser paciente com as situações, e pensar...por exemplo “porque está revoltado só porque o mandei arrumar os brinquedos?” tento sempre pensar em mim, na minha vida, o que eu faria e claro que se “eu estou a gostar de brincar fico revoltada se alguém me mandar parar de brincar” e acho que a maneira como tento levar a vida acaba por ser também a maneira como tento levar a minha profissão.

**Ao longo da carreira já sentiste mudanças na tua” forma de ser” profissional?**

Sim, já senti. No primeiro ano senti logo, porque tive um péssimo primeiro ano e senti que tudo aquilo em que acreditava não fazia sentido e mudei muito a minha maneira

de agir. Comecei a ser uma pessoa mais revoltada e tudo. Mas isso mudou porque nem todos os sítios são tão maus como a minha primeira experiência. Voltei a mudar, voltei a ser mais paciente, voltei a ser a Ana que sempre acreditei que devia ser. Acho que os sítios vão fazendo as pessoas e as pessoas com quem se trabalha também vão influenciando na tua maneira de ser como educadora.

### **Qual o contributo da tua experiência em creche para a construção da tua identidade profissional?**

Eu sempre me identifiquei com as pedagogias que se focavam nos interesses das crianças e nas pedagogias em que a aprendizagem parte das crianças e do grupo, sempre me revii nisso, mas nunca me centrei numa pedagogia num modo de pensar concreto, como o MEM. Agora, por exemplo que estou em creche e acho que faz tanto sentido o MEM porque fui descobrindo, ao fim ao cabo acabei por me cingir só nisso e creio que se antes não era uma educadora de MEM agora quero ser uma educadora de MEM, porque acho que as creches funcionam muito bem assim. Talvez também porque foi a única creche em que eu percebi como funcionavam as coisas e se aqui se fazia o MEM então aqui está bem e comecei a ir por esse caminho. Se calhar se tivesse ido para outra creche com outra pedagogia, se calhar seria diferente não sei mas sinto que agora posso dizer que é o único Movimento mesmo com que eu me identifico e quando falo com as minhas amigas de faculdade que não têm nada a ver com o Movimento elas questionam “agora és tao MEM e não outras coisas, se até sempre foste outras coisas!”, porque agora faz sentido assim e o MEM não é tão quadrado como às vezes o fazem parecer. Acho que é o oposto e a minha identidade profissional foi sendo construída exatamente por ter esta experiência boa em que se praticava MEM em creche.

### **E qual o contributo do teu contexto de trabalho para a construção da tua identidade profissional?**

Na altura em que entrei e tive aquela má experiência, eu ainda não tinha muito bem definido a minha identidade profissional, apesar de ter escrito esses documentos em várias unidades curriculares na faculdade, pois pediam-nos para escrever o que queríamos ser enquanto educadores de infância. Quando fui para creche senti que ainda não tinha definido apesar de ter escrito muito aquilo que gostava de ser, mas eu deparei-me com uma realidade em que eu não gostava de nada daquilo, portanto aí descobri “isto não quero ser de certeza”. Depois fui para uma realidade em que tudo me parecia bem. As

coisas funcionavam bem e as crianças eram felizes nesta instituição, portanto tendo em conta que aqui na instituição se exerce o MEM, e se acredita no Movimento a minha identidade profissional foi sendo construída um bocadinho a partir disso. Aqui não se grita com as crianças e por isso não me vai passar pela cabeça gritar com crianças se calhar na má experiência isso passava-me pela cabeça, porque também me era um bocadinho imposto, “eles não te obedecem porque não gritas com eles”. Eu sabia que não devia gritar mas ao mesmo tempo era me imposto que eu gritasse. Havia ali uma discórdia entre aquilo que eu acreditava e sempre quis ser com aquilo que me estava a ser imposto. Quando me deparei com este contexto voltei a acreditar naquilo que sempre quis acreditar e fui moldando finalmente a educadora de infância que eu queria ser e que até então não tinha sido construída, só tinha sido desconstruída. Por isso é que acho que os contextos são mesmo muito importantes.

**De acordo com algumas desigualdades existentes na legislação achas que podemos falar na existência duma “crise de identidade profissional” no seio do grupo de educadores, nomeadamente nos educadores a exercerem funções em creche? O que pensas sobre isto?**

Sim provavelmente... penso nisso mas não numa forma tão específica porque todas somos educadoras, todas temos o curso de educação de infância mas ao fim ao cabo quem acaba por trabalhar em jardim de infância tem mais credibilidade do que quem trabalha em creche e isso é uma desigualdade óbvia num curso que é igual pra todos. Eu quando me formei, tanto me formei para creche como para jardim de infância e depois quando chego ao mercado de trabalho as coisas não são tão iguais como são na faculdade. Na faculdade se calhar também nos preparam mais para pré-escolar do que para creche, também por isso porque a lei é isso que exige, de dar mais crédito ao jardim de infância do que à creche.

Por isso sim, acredito mesmo que sim, porque daqui a uns anos se eu tiver sempre trabalhado em creche até que ponto eu me encontro acerca da minha identidade profissional como uma educadora, se eu não sou reconhecida pela lei como educadora por ter trabalhado em creche? Se eu pensar nisso é essa a conclusão a que chego, serei mesmo educadora se não trabalhei em jardim de infância?!

**Agora gostava que referisses momentos que tenham sido significativos para o teu desenvolvimento profissional, permitindo o enriquecimento pessoal e profissional.**

As reuniões de pais... acho que é algo que nunca estamos preparados. Apesar de falarmos de famílias na faculdade, vamos percebendo aquilo que somos capazes quando falamos com pessoas que nos confiam os filhos e estarmos ali a explicar quem somos e o que queremos fazer é um “pau de dois bicos” que tanto pode ser bem interpretado e correr bem como pode ser oposto, quando não nos conseguimos explicar bem. Aí, eu acho que cresci, porque se no início era o meu maior pesadelo, agora faço-o com uma “perna às costas” (mas também tenho tido sorte com o grupo de pais).

A gestão de conflitos de crianças, também é algo que me fez crescer muito porque tenho tido um grupo difícil e acho que me redescobri a nível de paciência nessas ocasiões. Sou muito adepta do discurso, da explicação e muitas pessoas não concordam, porque “tem que ser assim!” Mas há coisas que têm que ser explicadas e cada vez vou sendo mais adepta disso porque acho que vai funcionando apesar de ter os seus contras, porque depois as crianças vão começando a saber dar- nos a volta e quanto mais lhes explicamos mais elas dão a volta a querer que lhe expliquemos as coisas. Isso foi onde talvez, eu cresci mais.

É difícil identificar momentos porque todos os dias têm momentos em que crescemos. Da mesma maneira que a vinda de uma mãe à creche é positiva num certo momento e nos faz saber lidar com essa situação, também já tive o outro lado da moeda em que fica e depois o grupo fica virado do avesso e saber que afinal isso não foi assim tão positivo. Há momentos tão bons e outros maus, que não consigo especificar, mas acho que a pessoa com quem se está na sala também influencia muito os momentos que vais tendo e se temos uma colega em quem confiamos e gostamos, todos os momentos maus, acabam por ficar menos maus.

**De que forma é que achas que os seguintes aspetos, como: a tua formação; o contexto onde trabalhas, a tua auto reflexão e a relação entre colegas e o trabalho colaborativo, têm contribuído para o teu desenvolvimento profissional?**

Creio que todos contribuem de forma igual, estão no mesmo patamar, acho que posso responder da mesma forma para todos. Acho que todos são essenciais e nenhum é indispensável, porque tendo em conta que é uma profissão que todos os dias tens coisas novas, tanto a formação, como o contexto onde trabalhas, como a auto reflexão que vamos fazendo e a relação com as colegas, vão tendo influencia na maneira como encaras todas

essas coisas novas. Por exemplo, penso muitas vezes que se não existisse a relação entre colegas e o trabalho colaborativo a minha auto reflexão não era igual, porque me sentiria muito mais frustrada com a minha maneira de agir com o grupo, se não tivesse alguém com quem partilhar essa frustração do que propriamente aquilo que tenho hoje que é quando partilho, quando tenho ajuda. Se não existisse esta colaboração, a maneira como lidas com as crianças inclusive parece que acaba por ser diferente porque há uma pressão de personalidades. As pessoas são diferentes então acabam por influenciar o teu trabalho e quando as pessoas se encaixam melhor acho que as coisas funcionam melhor, na educação de infância e em tudo na vida.

A auto reflexão contribui diariamente para o meu desenvolvimento profissional porque quando faço algo em que não acredito, por exemplo se elevo a voz com uma criança saio do trabalho a pensar se devia ter agido daquela forma porque é isso que eu lhes peço para não fazerem. Noutro dia a minha auto reflexão fez-me ligar inclusive para uma mãe a desabafar que se calhar tinha sido um bocadinho exagerada. Chamei a atenção de uma criança e a criança fez xixi e pensei se teria exagerado na maneira como abordei a situação então liguei à mãe (...) O telefonema só aconteceu porque fiz auto reflexão assim que se deu essa situação. A auto reflexão é uma coisa que eu faço mesmo diariamente e não conseguia trabalhar se o não fizesse, tanto nas coisas boas como nas más. Por vezes digo hoje o dia correu muito bem, tento sempre fazer uma retrospectiva daquilo que aconteceu e pensar “porque é que aconteceu, porque correu bem e se podia correr melhor”.

A formação tem contribuído muito e sinto-me vazia quando não vou assistindo a seminários ou congressos, porque a partilha de outras experiências e de outras realidades também nos vão fazendo crescer e o facto de eu também poder partilhar a minha realidade com essas pessoas. E também saber que há coisas novas, que a educação vai evoluindo, já evoluiu tanto dos tempos passados que temos que estar sempre a par, por isso é impossível a formação não contribuir para o desenvolvimento profissional.

E o contexto faz a educadora que tu és, independentemente daquilo em que acreditas.

### **E de que forma a organização educativa onde trabalhas encara o desenvolvimento profissional docente? Limita ou contribui para isso?**

Sinto que contribui para o meu desenvolvimento profissional. Dou-te um exemplo simples, aqui acreditamos todas no MEM, tentamos todas ser educadoras que o praticam,

mas nunca senti que isso me era imposto. Quando fui contratada disseram-me que era isto que acontecia nesta instituição, mas nunca senti que isso era uma imposição ou seja senti-me sempre livre para gerir as coisas da sala da maneira que acredito e acho que se enveredei por esse caminho do MEM, foi porque a instituição me mostrou que isso era mesmo o melhor, o mais benéfico. Mostraram-me e fizeram acreditar ao invés de me terem imposto e limitado. Por exemplo as prendas para um dia especial como o dia do pai, partilhamos entre nós o que vai ser a prenda, mas não há uma imposição do género “isto é uma asneirada, não serve, tens é que fazer isto!” Aqui há essa flexibilidade tanto que se entrarmos nas salas, não somos todas exactamente iguais e não são impostas as mesmas coisas em todas as salas, apesar de partilharmos os mesmos ideais.

**Qual o contributo que a coordenação e a direção poderão ter perante o desenvolvimento profissional dos educadores em creche? Idealiza e dá sugestões de implementação.**

Quando há por vezes sugestões para a equipa ir a seminários, acho que são coisas que devem acontecer, porque eu ir a um seminário não é a mesma coisa que eu ir com a minha equipa, porque depois acabam por haver trocas que não acontecem da mesma maneira se eu for sozinha e o facto de as fazermos em conjunto é uma forma de contribuição para o desenvolvimento profissional. Quando isso parte da direção ou da coordenação, não por imposição mas por sugestão, acontecem coisas boas. Quando é imposto ou quando se vai contrariada não se aprende, acredito nisso e quando há sugestão e há disponibilidade para acontecer como por exemplo no congresso (do MEM) que nos foi permitido ir um grupo de educadoras ao mesmo tempo, isso cria benefícios.

Era benéfico que acontecessem mais encontros e as reuniões de equipa fazem muita diferença no trabalho que se exerce na creche e nas salas individualmente. Sinto falta pela necessidade de partilha, as auto reflexões que levo para casa chegam às conclusões que eu tiro mas se for partilhada em equipa poderá chegar a outras conclusões e poderá ajudar-me de outra maneira. Se eu não consigo resolver um conflito porque nunca ninguém me mostrou como o posso resolver, se calhar um colega que já passou por isso saberá dizer-me como proceder, ou dar uma ideia, uma sugestão e acho que isso é uma mais-valia.

Se houvessem encontros de equipa não só para falar de coisas burocráticas e que tenham a ver com regulamento, mas sim reuniões para falar de coisas mais concretas de pedagogia, maneiras de lidar com as crianças, mas com toda a gente da creche... não sei

no que isso resultaria mas se calhar seria interessante e tendo em conta que as auxiliares não se dirigem muito a essas coisas de fora, se calhar se fosse aqui da equipa talvez chegássemos a mais pessoas. Fica a sugestão.

**Agora farei questões relacionadas com a tua prática. Queria saber alguns aspetos comparativos entre creche e pré escolar, mas no teu caso como tiveste muito pouco em pré-escolar faz sentido só responderes ao que diz respeito à creche. Gostava que referisses aspetos positivos na relação com: as crianças; com as famílias; com a equipa de sala, e no trabalho pedagógico desenvolvido.**

Com as crianças acaba por ser a relação que estabelecemos com elas, é uma relação que acaba por ser mais íntima porque são bebés e precisam muito mais do afeto e da relação física do que propriamente uma atividade numa área curricular qualquer. Quando lhes ganhamos confiança a esse nível acabamos por ter tudo delas e por isso é que sinto a necessidade de numa fase inicial estar só ali para elas, sem a necessidade de fazer atividades, para estabelecer uma relação de proximidade e confiança com elas.

Com as famílias, aspetos positivos...hum... também acaba por ser a relação porque quando é positiva o facto de chegarem à creche e verem uma pessoa de quem os filhos gostam tanto, sinto que quando a relação corre bem a profissão é valorizada e aquilo que fazemos tem muito mais impacto para os pais do que propriamente se não houver essa relação de proximidade com as crianças lá está.

**E achas que darias a mesma resposta se fosse num contexto de jardim de infância?**

Acho que seria diferente porque no j.i. acaba por haver pressão para entrada no primeiro ciclo, pelo menos no estágio que fiz senti isso, que as famílias estão muito preocupadas com essa nova etapa a nível de desenvolvimento para perceber se eles estão preparados para entrarem no primeiro ciclo e por isso acho que a relação é mais distante. Acho que é diferente confiar uma criança dos três aos seis a uma pessoa do que confiar um bebé e por isso acho que a relação acaba por ser mais íntima a relação que existe em creche do que a que existe no jardim de infância. Apesar de que tem que ser positiva de igual modo, acho que em creche é mais vincada, veem-nos até um bocado como uma família por vezes.

### **E relativamente à equipa de sala, achas que seria diferente a relação?**

Acho que pode ser diferente também. Na experiência que tive em j.i quase que nem havia colega em sala, era um método de rotatividade e nem sempre a colega estava em sala porque apoiava várias, portanto acabava por nem existir muito bem relação.

Em creche se não existe comunicação e relação próxima com a colega as coisas não vão correr bem porque muitas vezes as crianças nem sequer falam e se nós não falarmos do género “olha esta criança está assim e assim...” a colega pode simplesmente lidar com aquela criança de maneira diferente porque não sabe os verdadeiros motivos para ela estar naquele estado de espírito, portanto os aspetos positivos têm que ser a comunicação. Até posso nem me dar bem com a colega de sala mas tem que haver comunicação até para depois não falharem coisas com as crianças, famílias, com o resto da equipa.

Relativamente ao trabalho pedagógico desenvolvido e modelo educativo, os aspetos positivos é o facto de ir vendo as coisas acontecerem. Sinto que as crianças vão aprendendo como e quando se sentem confortáveis e não porque eu quero que elas façam algo, ou seja ter uma criança a chorar enquanto faz uma pintura e ela não querer fazer essa pintura, sinto que se ela estiver a observar outros a pintar e se eu lhe der tempo para ela querer fazer essa pintura ela eventualmente terá curiosidade, ou não, para o fazer e acho que tem que haver essa liberdade que acontece neste contexto, portanto acho que esse é um dos aspetos positivos: essa liberdade, esse tempo, essa paciência de estarmos disponíveis para perceber até onde as crianças conseguem, podem e querem ir.

### **Ok então agora queria que referisses os aspetos de maior dificuldade em creche tendo em conta os mesmos aspetos.**

É o facto de serem bebés e por isso são extremamente sensíveis e a mínima coisa pode ser muito grave. Por exemplo se uma criança for mordida num braço e esse recado não for passado à família vai haver problemas porque depois a criança chega a casa, a família percebe o que se passou e que essa informação não lhes chegou e como é um bebe há sempre um cuidado maior nestas questões. Uma criança de j.i se aparece com um joelho esfolado “oh é porque caiu, tudo bem” e em creche tem que haver sempre essa atenção de contar sempre tudo porque senão as coisas não correm bem.

De alguma forma estou já a falar nas famílias...eu até percebo, eles são bebés...eles estão a formar-se por isso se alguma coisa falha, até por exemplo, se uma criança tiver um problema na fala e isso for passando e os pais também não forem notando, ela não vai ter acompanhamento e se calhar um dia já pode ser tarde e acho que

temos esse trabalho importantíssimo de termos que estar atentas a tudo para que eles tenham as bases essenciais para que um dia possam ser aquilo que quiserem ser. Ao fim ao cabo eles em j.i. já têm a motricidade fina e global desenvolvida, percebes... já está um bocadinho o “trabalho feito” e por isso é que se nota tanto a diferença das crianças que saem de casa para jardim de infância e as que vêm de creche, são crianças completamente diferentes.

As famílias é daqueles temas que corre muito bem até estar tudo bem, porque quando ocorre alguma quebra de confiança, ou falha da equipa para com a criança ou família, fica sempre um ambiente mais sensível e não conseguimos chegar até eles no sentido em que acho que isso é benéfico. Se uma família fica meio tremida comigo já não me vais dar tanta credibilidade e da mesma maneira que se a criança não gostar de mim, aquilo que eu faço ou deixo de fazer para eles vai ser indiferente o que eu vou fazer.

Acho que em creche os bebés são mais difíceis de cativar do que as crianças em jardim de infância, nessas idades o adulto já não é assim tão importante, eles já conseguem ir para a escola e ficarem bem porque vão estar com os pares, já existe o conceito dos melhores amigos e em creche é tudo à base do adulto e se falha com ele, depois vão falhar imensas coisas essenciais.

Na equipa de sala as coisas têm que correr bem e haver comunicação sendo em creche ou j.i. é daquelas coisas que não pode falhar, mas o facto das crianças já se expressarem através da linguagem de uma melhor forma em jardim de infância do que em creche, ao fim e ao cabo permite-me trabalhar com elas numa maneira muito mais à vontade se eu não tiver uma colega em sala presente ou mesmo se não tiver uma boa relação do que se eu estiver em creche...em creche (suspiro)... é fundamental nas duas mas em creche é diferente, porque lá está, muitas crianças ainda não falam e tem que haver este trabalho de equipa para trabalhar com eles. Isto é difícil responder sabes?

Bom e no trabalho pedagógico em creche as maiores dificuldades penso serem o cuidado que temos que ter para trabalhar de uma maneira ou de outra as pequenas coisas que ajudam as crianças a desenvolverem-se e em j.i é a pressão para ir para o primeiro ciclo em que tens que fazer coisas quase de uma forma obrigatória. Aqui em creche não há essa obrigatoriedade a nível de currículo por exemplo, mas, se não trabalharmos certas coisas como a motricidade fina por exemplo, depois uma criança que não vai conseguir agarrar num lápis ou caneta isso seria complicado! Por exemplo, na minha formação eu via as metas de aprendizagem para o pré escolar e pensava “epá tenho que trabalhar estas coisas todas porque depois vão entrar na escola e já têm que saber estas coisas...em creche

não senti que havia essa obrigatoriedade, achei que era mais aquela ideia do “depósito de crianças” e aquilo que se fazia era importante mas, não era assim tão importante. Era a ideia de que os adultos vão ajudando as crianças pegando-lhes na mão e não era dado ênfase à importância que as coisas têm em creche para o desenvolvimento das crianças. Quando me deparei a trabalhar em creche e a fazer as avaliações das crianças havia coisas que pensava “Oh eu ainda não fiz nada que pudesse trabalhar este parâmetro e tenho que o fazer, tenho que já lhes ter mostrado que isto existe e perceber se eles conseguem ou não e por vezes há essa dificuldade a esse nível, de irmos fazendo as coisas consoante o interesse deles mas não nos podemos esquecer que temos que lhes mostrar muitas outras coisas, ou seja que o papel do adulto em sala também é importante, de também nós lhes mostrarmos coisas que são também importantes, percebes...

Acho que em jardim de infância isso está muito delineado e que em creche isso está esquecido e até as famílias se esquecem do quão importante isso é. Quando digo que estou a fazer avaliações em creche as pessoas perguntam “o quê, avaliação em creche, mas o que é que avalias, se pintam para fora da linha?!” há esse gozo sabes e a dificuldade é explicar o quão importante isso é em creche como em jardim de infância, porque há esta desvalorização do nosso trabalho e daquilo que acontece em creche, que não há em jardim de infância.

### **Se te fosse dado a escolher uma das valências educativas para trabalhares por qual optarias, creche ou pré escolar, e porquê?**

No final do curso, com toda a certeza, posso dizer que escolheria jardim de infância. Após a experiência que estou a ter em creche, já não daria essa resposta tão pronta. Se pudesse escolher, começaria com um grupo em creche e teria o privilégio de o acompanhar até aos 5/6 anos. Depois, voltaria novamente para creche para começar tudo de novo com outro grupo.

### **Recordas-te como foi a tua experiência, quando ficaste pela primeira vez responsável por um grupo de crianças dos zero aos três anos? Como te sentiste?**

É assustador, porque a primeira vez eles não falavam assim tão bem, mas pronto, até não foi assim muito mau porque já estavam no final do ano letivo na sala de 1 ano. Na altura cativava-me muito mais rapidamente uma criança de J.I. porque ouvimo-los dizerem aquilo que gostam e entramos por aí, o que é muito diferente de uma criança

pequena, em que quando eu entro na sala fica encostada a um canto a observar tudo aquilo que eu faço, assim a jeito de receio. A experiência foi assustadora nesse sentido, de querer chegar até eles e não saber muito bem como, é preciso um tempo para os descobrir. No meu caso, depois até acabou por ser rápido, a criação de relação. Em creche como são bebês há aquele carinho maternal de nós para as crianças e acaba por ser fácil nesse sentido e aí é diferente, apesar de gostarmos muito também das crianças do J.I. com os bebês há aquele lado maternal, de proteção que acaba por facilitar algumas coisas e complicar outras.

**Com o avançar do teu tempo em creche, como descreves a tua realização pessoal e profissional?**

Sinto que tenho atingido muitos objetivos a que me propus mas ainda há muito caminho a percorrer porque há coisas que ainda não consigo controlar muito bem como a gestão do tempo por exemplo, é uma coisa difícil, porque há tanta coisa para fazer e acabamos por nos perder, porque em creche tens que dar mil atenções aos conflitos, mil atenções às partilhas que eles estão a fazer e eles estão sempre a “interromper” coisas que vão acontecendo, portanto uma coisa que podia demorar meia hora acaba por demorar hora e meia, porque vão sempre acontecendo coisas pelo meio, fraldas e etc. Sinto-me realizada ao ponto de saber que tenho feito um bom trabalho e que sou reconhecida por ele e isso chega-me através das famílias que gostam muito de mim, eu tenho noção disso por exemplo, quando entram na instituição não estão nem aí...”a creche é o sitio onde vou deixar o meu filho ou a minha filha e não há muito que eu saiba sobre isso” e de repente eles começam a falar em MEM, na importância de comer com os talheres, na relação que se vai estabelecendo com as outras crianças. Quando começam a reconhecer aquilo que nós vamos fazendo acabas por te sentir realizada, porque estás a fazer alguma coisa bem, mas o que sinto que ainda devo melhorar acabam por ser descobertas com as minhas auto reflexões e não propriamente com o feedback que vou tendo, porque o feedback que vou tendo é o que me faz sentir realizada, o que me faz sentir menos realizada são as minhas auto reflexões.

**Enquanto profissional sentes que o teu trabalho em creche é devidamente valorizado queria que respondesses tendo em conta: o teu ponto de vista; o das colegas de profissão; o das famílias e o ponto de vista da sociedade.**

No meu ponto de vista, eu trabalho em creche, gosto muito de trabalhar em creche, o trabalho em creche é muito relevante. É aquilo que eu estava a dizer há pouco, que se dá tanta importância às competências adquiridas no J.I. e não se dá importância nenhuma às competências adquiridas em creche, quando uma coisa leva à outra. Uma criança que vai sem preparação de creche tem muito mais dificuldade quando entra em J.I. do que uma criança que vai de casa para o J.I. e esse trabalho é realizado em creche, quando é bem realizado, claro que sim, da mesma maneira que tem influências positivas também pode ter influências negativas se for uma má experiência que a criança possa ter em creche. É o primeiro contacto com um contexto e se não for positivo também pode correr mal, portanto acho que sim é mesmo muito relevante o trabalho em creche e hoje em dia não me imagino sequer que um futuro filho não frequente a creche, é impensável.

As colegas de profissão, as que conheço e fizeram formação comigo acham tão relevante da mesma maneira que eu acho porque partilhamos os mesmos ideais e acreditamos nas mesmas coisas, mas por exemplo se eu me recordar de coisas que ouvia de colegas que já têm muitos anos de profissão e que por exemplo trabalham no público, o trabalho em creche não era assim tão relevante como aquele em que eu acredito e as minhas colegas acreditam e são também pessoas que não acreditam na formação contínua, ao longo da vida, são mentalidades completamente diferentes.

Há pouco tempo partilhava isso com uma mãe, que muitas pessoas querem uma profissional com experiência ou seja já com muitos anos disto porque acreditam que são pessoas que sabem mais porque têm mais anos de profissão e há outras que acreditam que essas profissionais podem ter estagnado na altura em que se formaram e elas podem ter perdido 20 anos de evolução e não acreditarem em coisas que são importantes.

Quando cheguei aqui houve pais que me disseram “confesso que quando a vi fiquei um bocadinho receosa, porque é tão jovem, para ser sincera achei que não seria capaz”, mas depois surpreendeu-me, porque lá está, há esta noção.

As famílias, lá está, acredito que talvez a maioria das famílias quando entram não dão tanta relevância do que quando as crianças terminam o período de creche. Isso vai também um bocadinho do trabalho da equipa e da creche mudar a maneira como as famílias pensam, mas há famílias que já vêm com um *background* porque já tiveram familiares ou amigos que tiveram um filho em creche e formaram uma opinião.

Eu acho que só dão relevância quando conhecem, antes é um bocadinho diferente porque “são bebês e o importante é terem carinho e talvez o carinho dos avós seja mais importante do que a experiência numa creche.” Acho que as famílias se não conhecerem e se não correr bem não é assim tão relevante a creche, principalmente no primeiro ano de vida, no primeiro ano é avós e nunca berçário; o berçário é mesmo tabu ainda na sociedade.

Em relação à sociedade há muito, mas mesmo muito desconhecimento relativamente à creche porque sempre que ouvimos falar de creche com pessoas que não a conhecem só ouvimos coisas negativas ou é porque “é um infectário, ou é um depósito de crianças ou porque são muito crianças e não há a atenção devida a cada uma delas” enfim...e a questão que eu dizia à pouco, de estar a fazer avaliações e “estás a fazer avaliações em creche, que parvoíce é essa?” porque não há esse conhecimento, as pessoas não sabem a quantidade de parâmetros que temos que avaliar para cada criança, porque não sabem aquilo que se pratica aqui, acham que é só fazer pinturinhas e mudar fraldas, é um bocadinho isso. Essa ideia de mudar fraldas então...é sempre: “o que é que tu fazes? Mudar fraldas e mais o quê?!”

**Enquanto educadora de um grupo em pré escolar achas que este reconhecimento seria diferente tendo em conta os aspetos referidos?**

Acredito que sim, por um lado há a obrigatoriedade a nível do Estado em frequentar J.I, portanto só por aí a sociedade dá mais possibilidade ao J.I. do que dá há creche. Eu tenho quatro anos de serviço mas para o Estado conta zero, porque creche não é contabilizada como anos de serviço. Se eu quisesse ir para o público agora tinha zero anos de serviço porque nunca trabalhei em J.I. Até que ponto isto ajuda a sociedade a pensar que o J.I. faz mais sentido e tem mais valor?! Nível máximo não é...enquanto não houver essa valorização para a creche a nível nacional, nunca ninguém vai saber, nunca ninguém vai conhecer e nunca ninguém vai dar esse valor, portanto parte muito dos órgãos máximos, por mais que eu me esforce e vá para a rua com cartazes “A creche é fixe, a creche é importante” enquanto não houver esse reconhecimento a nível nacional nós vamos continuar a não ser valorizados e essa obrigatoriedade de frequentar o J.I. para a entrada no 1º ciclo, ajuda a esta discrepância. Mas lá está, o J.I. também é visto como importante só porque vai entrar no 1º ciclo, porque o 1º ciclo, aí é que é mesmo a importância total.

Por exemplo, a minha família pensava de uma maneira diferente antes de ter as partilhas que eu levo para casa, quando eu digo que uma criança fez isto ou disse aquilo com 2 anos, não acreditam que conseguem fazer isso e muito mais. E que sabem os nomes dos dinossauros com 2 anos, coisas que adultos não sabem e se calhar no J.I. também não, mas lá está quando há esta envolvimento por exemplo num projeto, as crianças acabam por aprender estas coisas e quase ninguém acredita se não vir que em creche isso acontece. A minha família foi mudando esta mentalidade porque tem a minha experiência.

As famílias quando conhecem e quando corre bem acredito que exista essa valorização, tanto que eles ficam surpreendidos com aquilo que os próprios filhos fazem em creche quando partilhamos o que acontece e por isso é que vai havendo essa valorização: “Que atividade tão gira, não sabia que isto era possível“, dizem e vai existindo essa valorização tendo em conta também o trabalho do educador. Claro que depende muito do profissional, porque quando as coisas correm bem... estou a falar quando correm bem; quando correm mal acho que se uma pessoa que entra aqui, não sabe o que é a creche e a experiência é negativa vai sair daqui a desacreditar na creche.

**Estamos mesmo no fim, gostarias de acrescentar mais alguma coisa relevante sobre este assunto?**

Gostaria de acrescentar unidades curriculares na ESSE! Acredito que tem que haver também mais exigência na entrada dos formandos, entrada, repara porque acho que é uma profissão desvalorizada ainda antes de entrarmos na faculdade, a média é absurda, quando nós vamos criar, vamos ajudar pessoas a desenvolverem-se que é uma coisa fundamental, se não tiverem bases depois podem ter muitos problemas no futuro, quando já “tiverem importância no J.I e no 1º ciclo” e aqui estou a ser irónica. Penso que devia haver essa exigência mas isso só vai acontecer quando existir exigência também a nível nacional com a profissão, quando a profissão for reconhecida como uma coisa fundamental e importante, porque os professores são fundamentais e ainda assim ultimamente tem sido assustador a forma como falam deles, mas os educadores nunca ninguém fala, nunca ninguém se lembra que existem educadores. Com os educadores é sempre: “que giro, que giro os meninos, as meninas” é sempre tudo tão “fofinho” e há muito mais coisas importantes para além da fofura.

**Muito obrigada.**

## **ANEXO E**

### **Análise de conteúdo**

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo
<b>Escolha da profissão docente</b>	Razões de ser educadora de infância	Intrínsecas	Melhorar o Mundo	ES “porque acredito que podemos mudar um pouco o mundo através das crianças que contactamos”
				ERG “a questão de saber participar na construção humana”
			Contacto com crianças	EL “o bichinho nasceu quando nasceram os meus irmãos...somos logo mais cuidadoras e eu fiquei desperta para isso”
				ERG “estive sempre ligada a crianças, em termos familiares, tomei sempre conta dos meus sobrinhos”
				EF “quando fui pela primeira vez a uma colónia de férias aos 16 anos, gostei e começou logo ali o bichinho a formar-se”
			Vocação	EAP “Sempre estive nos meus desejos. Lidar com crianças ou animais sempre foi uma das minhas paixões. É daquelas coisas que se sabe que queremos fazer e não há volta a dar”
		ER “gosto mesmo de crianças e acho mesmo que eles podem-nos ensinar muito”		
		Extrínsecas	Educadora de referência	ES “na altura do pré escolar do meu irmão, a educadora pedia-me para a ajudar e envolvia-me imenso ... acabou por me cativar e fazer pensar um bocado sobre isso”
			Segunda opção	EAF “era uma das duas opções, a outra era desporto mas depois por questões físicas e dado o momento optei por educadora. A paixão em si só chegou depois”
				ERJ “não comecei nesta área, estive a estudar engenharia antes, mas fiz voluntariado num colégio e adorei a experiência... depois candidatei-me ao curso”

<b>Escolha da profissão docente</b>	Conceções sobre a prática educativa futura	Possibilidade de trabalhar (apenas) com primeira infância infância	Experiência como auxiliar	ERG “acabei por ir trabalhar para uma instituição como auxiliar e depois tentei desenvolver esta questão profissional”
			Positiva	EL “sim passou-me essa hipótese”
			Não desejada	ERJ “não desejei”
				EAP “na altura não me imaginava [trabalhar em creche]”
				EAF “não considere essa hipótese, embora tenha percebido a importância de ser educadora em creche”
				ER “não considere essa hipótese ... sempre quis o pré escolar”
			Indefinida por desconhecimento da creche	ERG “não considere a hipótese de vir trabalhar só com creche, isso não”
ES “quando estamos a tirar o curso, temos sempre ideia de ir para JI e nunca para creche, aliás o mundo da creche é um mundo desconhecido nessa altura ... não temos noção que por imposição vamos acabar por ir”				
			EF “a imagem que eu tinha, até porque não tinha formação em creche, é que ia trabalhar só com crianças de JI”	

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Avaliação do plano de estudos relativamente à educação dos zero aos três anos</p>	<p>Balanço geral Insuficiente: Razões</p>	<p>Pós Bolonha</p>	<p><b>ES</b> “basicamente inexistente. na licenciatura, como é em Educação Básica... tentou uniformizar-se os conhecimento de toda a gente... O mestrado até é em pré escolar, logo o nome do mestrado nem fala em creche!”</p>
				<p><b>EL</b> ”Foi fraquinho, não houve muita informação sobre creche até porque a Licenciatura, nos três primeiros anos é em Educação Básica, logo a creche ficou esquecida e focaram-se só no pré escolar e primeiro ciclo”</p>
				<p><b>EAP</b> “é insuficiente, muito insuficiente ...porque focam-se muito na licenciatura em JI e primeiro ciclo e depois no Mestrado quando achamos que vai haver uma luz de creche, existe somente essa luz, mas não é em profundidade, mesmo quando se diz que se vai abordar a creche foi sempre muito ao de leve”</p>
				<p><b>EAF</b> “fraco, fraquíssimo, é muito pobre o plano de estudos em creche. A formação inicial era zero, porque a educação básica é completamente generalizada: engloba pré escolar e primeiro ciclo, logo aí... é mesmo muito pouco abordada, só no ultimo ano, no mestrado é que tive um bocadinho de consciência do que era ser educadora em creche”</p>
			<p>Pouca experiência dos docentes/ educadores cooperantes em crech</p>	<p><b>EAP</b> “Os professores tinham muita experiência em JI e acabam por nos dar essa experiência, os poucos que tinham experiência de creche, só esses é que iam dando uma luz mas nada mais do que isso.”</p>
				<p><b>ER</b> “Mesmo a minha escola de formação, que era muito liberal, mesmo assim as educadoras de supervisão que eu apanhei eram muito dadas ao <i>bonito</i>, vamos fazer porque é <i>bonito</i> e isso sempre me chocou e acho que ainda continua a existir a creche como o <i>bonito</i> com padrões antigos.”</p>

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Avaliação do plano de estudos relativamente à educação dos zero aos três anos</p>	<p>Balanço geral Insuficiente: Razões</p>	Pouca valorização sobre a primeira infância	<p>ER “plano de estudos foi fraco, muito insuficiente eu acho que é daquelas áreas que está muito pouco explorada e devíamos explorar mais.”</p> <p>EAP “na formação eu achei que aquilo que se fazia [em creche] era importante mas não assim tão importantes... não era dado ênfase à importância que as coisas têm em creche para o desenvolvimento das crianças”</p>
			<p>Pouca prática e contacto com creche</p>	<p>EL “Nem tivemos estágio em creche, só tive estágio em pré escolar”</p>
				<p>ERJ “acho o plano de estudos fraco, acho que deviam haver mais disciplinas práticas ... há muita teoria e pouca prática. Só tive estágio e creche no 1º ano, 15 dias”</p>
				<p>ES “estive um mês de estágio em creche, foi a única altura que contactei com a creche ... e com crianças pequenas”</p>
				<p>EAP “Fiz um mês de estágio em creche, só”</p>
				<p>EAF “pela falta de informação que nos é passada na formação inicial eu não tinha a mínima noção nem consciência do trabalho que se podia desenvolver em creche”</p>
				<p>ER “fiz estágio uma vez por semana durante 3 meses, no 2º ano de faculdade, não foi mais do que isto”</p>
			<p>ERG “não fiz estágio em creche, fui uma ou duas vezes a uma Instituição mas não foi uma coisa que me ficasse na memória”</p>	
<p>Inexistência total de contacto com creche</p>	<p>EF “na altura não tive formação absolutamente nenhuma, nem mais tarde na Licenciatura portanto estávamos muito mal nessa área... nem sequer tive estágio em creche, nada de nada”</p>			

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Avaliação do plano de estudos relativamente à educação dos zero aos três anos</p>		Má experiência no estágio de creche	<p>ERJ “o estágio em creche foram só 15 dias mas foi péssimo, não me senti minimamente apoiada pela Educadora que estava lá, ela sentava-se a olhar para mim com um olhar muito depreciativo por isso não foi uma boa experiência”</p> <p>ER “o estágio em creche foi muito pouco explorado e nós ali estávamos simplesmente, adultos com crianças, não sei se foi por isso mas sempre quis o pré escolar”</p> <p>EAP “os estágios que tive em creche não foram positivos”</p>
		<p>Balanço geral Insuficiente: Consequências</p>	<p>Necessidade de procurar informação</p>	<p>EAP “Muito do que aprendi foram coisas que fui procurando para além daquilo que era oferta da ESE em unidades curriculares. Se não formos a seminários, congressos e contactarmos com pessoas que trabalham por exemplo com o MEM em creche, não sabemos como é que acontece, só sabemos que existe”</p>
				<p>ERG “plano de estudos foi insuficiente, se quiseres acrescentar algo mais tem que ser por tua opção de formação, tens que ser tu própria a procurar formação na área”</p>
	<p>EAF “acho que se não houver um complemento depois com formações que possamos ir fazendo é difícil, só com a prática e mesmo assim demora um bocadinho”</p> <p>EF “As formações que eu tenho [de creche] foi tudo fora da faculdade”</p>			
			<p>EAF “Desenvolvimento e Aprendizagem... qualquer coisa de contextos educativos em creche”</p> <p>EAP “não me recordo dos nomes...desenvolvimento...relacionado com as fases dos</p>	

<b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b>	Avaliação do plano de estudos relativamente à educação dos zero aos três anos	Balço das Unidades Curriculares da primeira infância	Recordam-se/Descrição das UC's que contribuíram para a formação em creche	bebés, depois orientações curriculares para a primeira infância creio eu, mas sim houve algumas que abordaram o tema”
				ES “Psicologia, sociologia, falou-se um bocado, educação física e uma disciplina relacionada com a aquisição da linguagem e pouco mais do que isto”
				ER “práticas tivemos Movimento, Música e Drama onde trabalhávamos tanto creche como pré escolar”
				ERG “pedo psicologia falava-se um bocadinho da criança dos 0 as 3 e na construção da criança”
			ERJ “pedagogia da primeira infância, talvez a mais específica. As UC's eram muito abrangentes”	
			Como uma adaptação ao pré escolar	EL “O que senti na altura foi que ... a nível de práticas de atividades e de organização parecia-me muito uma adaptação do pré escolar para crianças mais novas... e que não é, não tem nada a ver, de todo”
	Não se recordam	EL “Nem me recordo... se houve foi tão pouco que nem me lembro”		
		ER “muito pouco quase nada de disciplinas teóricas, nem lembro quais”		
Inexistente	EF “não tive formação absolutamente nenhuma”			
Sugestões de alterações	Conteúdos teóricos	Currículo	EL “certas disciplinas que acho que não... aquilo foi tão pouco que mais valia não ocupar calendário com isso e fazermos formação mais específica fora. Devia haver disciplinas mais amplas, que conseguíssemos aprofundar mais do que só ter umas luzes disto ou daquilo”	

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Sugestões de alterações</p>	<p>Conteúdos teóricos em contexto de creche</p>	<p>Currículo</p>	<p>EAF “rever algumas disciplinas teóricas porque alguns conteúdos acabam por ser...não vejo que vá utilizar na prática. A UC de modelos curriculares ficou tão aquém e podia ser uma UC muito mais completa do que foi e que é um tema extremamente interessante para creche”</p>
				<p>ER “abordava pedagogias e metodologias diferentes, dar um leque mais abrangente que não há e que se não pesquisarmos fora... até mesmo aa relação com os pais”</p>
				<p>ERK “mudaria várias coisas [como] as temáticas adequadas aos dias de hoje. Na área da psicologia em relação ao bebé e à construção do bebé...as tecnologias, a sustentabilidade, a saúde, as ligações parentais que são cada vez mais importantes.”</p>
				<p>ERJ “mudava as disciplinas...um curso mais focado na construção de um educador no seu total, como profissional...nos seus próprios cuidados a ter como a postura, colocação de voz, ara nos protegermos mais de alguma forma.”</p>
		<p>Conteúdos sobre creche</p>	<p>EAP “precisava de começar a haver coisas mais concretas para creche, porque o JI abafava a creche ...não era só passar de uma forma geral pela creche ...tem que haver mesmo mais coisas específicas para creche, mais abordagem. Houve UC`S que a nível de metodologia não havia exemplos de creche. Pedagogias como o MEM que pode acontecer em creche eu pensava mostrem-me, mas nunca ninguém me mostrou!”</p>	
			<p>EAF “conteúdos mais pertinentes para a prática em creche”</p>	
<p>EF “era importantíssimo naquela altura ter havido disciplinas, práticas e estágio [em creche]”</p>				

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Sugestões de alterações</p>		<p>Exigência de pré requisitos na candidatura ao curso</p>	<p>EAP “tem que haver também mais exigência na entrada dos formandos, entrada porque é uma profissão desvalorizada ainda antes de entrarmos na faculdade, a média é absurda quando nós vamos ajudar pessoas a desenvolverem-se que é uma coisa fundamental”</p>
		<p>Prática em contexto de creche</p>	<p>Mais tempo de estágio; mais prática</p>	<p>ES “o tempo de estágio ser um tempo, aliás no tempo de pré Bolonha existiam mais estágios e muita prática e com Bolonha isso perdeu-se muito, é muito teórico e pouco prático, mas é na prática que aprendemos as coisas, por isso mais prática!”</p>
				<p>EAF “mais prática, aumentar o tempo de estágio, de horas práticas, porque ao fazer é que aprendemos e isso seria uma mais valia”</p>
				<p>ER “o plano de formação todo, acho que há muita teoria e pouca prática, até há dez anos atrás haviam aulas mais práticas do que há agora...mais prática! “</p>
				<p>ERJ “há muita teoria e pouca prática...mudava as disciplinas algo mais técnico, prático”</p>
				<p>EL “precisávamos de muito mais prática porque aprendemos muito mais fazendo do que ouvindo”</p>
	<p>EF “era importantíssimo naquela altura ...ter havido práticas e estágio [em creche]”</p>			
	<p>Aproximação à realidade</p>	<p>ES “acho mesmo que a formação inicial devia preparar-nos mais para a prática, porque é mesmo essencial. Por exemplo no início tive que fazer uma reunião de pais e eu sabia lá o que era isso, só pensei que é isso, como se faz? Ter simulações e preparar para a realidade é mesmo importante, assim vais estar mais seguro que é fundamental.”</p>		
		<p>EAP “coisas como saber lidar quando há mordidelas, que fazer, como evitar. Nunca ninguém me explicou que iria ter</p>		

<p><b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	Sugestões de alterações	Conteúdos práticos	Aproximação à realidade	<p>que saber lidar com conflitos, ter uma sobrecarga de paciência, que as horas de refeição iriam ser complicadas...quando uma criança está doente saber como agir”</p> <p><b>ER</b> “ quando comecei a trabalhar disseram-me que no mês seguinte tinha que fazer uma reunião de pais e eu disse: <i>reunião de pais? como?</i> Porque no plano não há não existe. Ou então, tens que fazer um relatório para a terapeuta da intervenção precoce. <i>Um relatório? O que é isso?!</i> estas coisas que são práticas, do dia a dia, não temos formação, não há quem nos explique ... nós no início acabamos por não estarmos seguras daquilo que vamos a fazer e acho que isso é muito importante”</p>
	<p>Contributos da formação inicial para a prática atual</p>	<p>Conhecimentos adquiridos sobre primeira infância</p>	<p>Relevantes</p>	<p><b>EAF</b> “sim, importantes especialmente pelas orientadoras que tive”</p>
				<p><b>ERJ</b> “alguns [conhecimentos foram] importantes mas obviamente que ganhei muito mais com experiência a trabalhar”</p>
			<p>Pouco ou nada relevantes</p>	<p><b>EF</b> “nada relevantes no meu caso porque eu não tive mesmo nada, foi mesmo uma aprendizagem autónoma”</p>
				<p><b>EL</b> “posso dizer que o que me ficou bastante foi a prática, mas não para o contexto de creche, porque tentamos implementar e adaptar certas atividades mas é sempre mais difícil...eu lidei com algumas frustrações por causa disso”</p> <p><b>ES</b> “relevantes no sentido pedagógico, mas não relevantes no sentido de saber o que é uma criança dos 0 aos 3 anos...não tens uma formação específica para esta idade...adaptas o que sabes de pré escolar para creche e por ser o conhecimento da tua prática que faz com que depois aprendas”</p>

<b>Formação inicial: abordagem à educação dos zero aos três anos</b>	Contributos da formação inicial para a prática atual		Pouco ou nada relevantes	<p><b>ER</b> “[os conhecimentos] não foram, de todo [relevantes]. Se não estivesse posto a ler, pesquisar aquilo que eu tinha aprendido não tinha feito nada”</p> <p><b>ERG</b> “os conhecimentos são sempre relevantes, mas no que diz respeito creche, não foram”</p> <p><b>EAP</b> “[os conhecimentos] não foram, de todo [relevantes] porque era tudo imposto [no estágio], eu pedi para ir conhecer o grupo e responderam-me que não, que tinha que começar a trabalhar os sentidos! Se quisesse ter uma semana para perceber o que gostavam, o que lhes causava mais interesse, não podia!”</p>
		Conclusão da formação inicial: expetativas face à intervenção em creche	Educadores sem preparação	<p><b>ES</b> “não [estamos preparados], temos pouca experiência, pouca formação e porque o tempo de estágio é efetivamente curto”</p> <p><b>EL</b> “ não [estamos prontos] pode depender de cada faculdade mas na minha... o que nós todas dizemos é que tivemos poucas bases sobre esta faixa etária”</p> <p><b>EAP</b> “o que temos é muito insuficiente, quando no final da formação nos perguntaram o que faltou toda a turma respondeu que não estávamos preparados para ir para creche. Acredito que muito do que aprendi foi de seminários mas principalmente da minha prática”</p> <p><b>ER</b> “não estão de todo preparados para intervir em creche, com o curso que eu tirei não”</p> <p><b>EAF</b> “nem por isso [estão prontos para intervir m creche], acho que se não houver um complemento depois com formações é difícil”</p>

				<p><b>ERG</b> “quando saímos não estamos preparados nem em creche nem em pré, o trabalho vai sendo construído”</p> <p><b>ERJ</b> “ não estamos preparados nem em creche nem em pré, eles oferecem-nos as bases mas é muita teoria ultrapassada”</p> <p><b>EF</b> “não tendo nada, foi tudo muito experimental, fui aprendendo, quase como uma mãe que não tem experiência”</p>
<p><b>Formação contínua: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Relevância da procura de novas fontes de conhecimento</p>	<p>Contributos para a prática atual</p>	<p>Reflexão</p>	<p><b>ES</b> “há pouco tempo fizemos uma formação que é a oficina do MEM em creche que foi muito importante...porque levou-nos a refletir sobre várias temáticas...parei para pensar e refletir a chave é a reflexão, a partir daí conseguimos melhorar a tua prática”</p>
				<p><b>ER</b> “o conhecimento e a pesquisa constante são uma ajuda no sentido de evoluirmos, de refletirmos...é importante ir refletindo...na nossa profissão para é morrer.”</p>
				<p><b>ERJ</b> “faz-me refletir cada vez mais sobre a minha prática e rever muitas vezes o meu papel de educadora. A procura constante de melhorar faz isso mesmo, trilhar um caminho de experiências que te vão moldando. A formação contínua é essencial na nossa construção diária”</p>
				<p><b>ERG</b> “a formação tem contribuído para a minha reflexão e muitas alterações no processo de ensino na creche.</p>
				<p><b>EF</b> “é importantíssimo estarmos sempre a refletir sobre a nossa prática, aprender ir a formações...é daquelas profissões que somos sempre estudantes”</p>
				<p><b>EL</b> “para mim tem sido o maior pilar para me orientar porque sem isso [formação contínua] iria sentir-me totalmente perdida”</p>

<p><b>Formação contínua: abordagem à educação dos zero aos três anos</b></p>	<p>Procura de novas fontes de conhecimento sobre a primeira infância</p>	<p>Contributos para a prática atual</p>	<p>Pilar</p>	<p><b>ERG</b> “ se queres ser um bom profissional tens que te adaptar às circunstâncias de hoje, não podes estar a pensar como é que há 20 anos as coisas eram... isto da educação é de uma responsabilidade muito grande e não te podes limitar apenas ao teu dia a dia ou não fazeres sequer nenhuma formação, é uma grande irresponsabilidade, é sinal que não estás a querer crescer” ”</p>
				<p><b>EF</b> “tem contribuído de forma mesmo crucial”</p>
			<p>Saber atuar na prática</p>	<p><b>EAP</b> “por exemplo estes seminários e congressos [MEM] têm-me mostrado o que é que eu posso fazer com...a perceber que tudo é adaptável, que é suposto mudar aquilo que é flexível...ajuda porque mostram exemplos práticos”</p>
				<p><b>ERG</b> “tenho procurado formação no MEM em creche e as oficinas e grupos cooperativos ajudaram-me a desconstruir esta temática e acima de tudo têm servido para adaptar da melhor forma à minha ação educativa e às práticas no contexto”</p>
				<p><b>EF</b> “é importante receber conhecimentos para depois poderes aplicar e aprende-se imenso nas formações, recordo-me duma ...que parece que a partir daí comecei a ter uma intencionalidade educativa diferente”</p>
			<p>Atualização</p>	<p><b>EL</b> “as coisas estão sempre a mudar e nós temos que nos ir atualizando</p>
<p><b>EAP</b> “todos os dias surge desafios novos, se não estivermos sempre a aprender, não vamos saber como lidar de maneiras diferentes com os problemas. Temos que estar sempre a aprender...é daquelas profissões que não são estagnáveis.”</p>				
<p><b>EAF</b> “tem sido essencial, independentemente de creche ou JI, é uma área que está sempre a sofrer alterações, há sempre estudos, há sempre melhorias a fazer portanto não podemos parar”</p>				

<b>Identidade profissional</b>	Construção da identidade profissional	Influência da vida pessoal	Ser mãe	EL “noto diferença sobretudo depois de ter sido mãe...acabamos por ser mais pacientes e entender melhor... ter sido mãe fez-me mudar”
				ER “o facto de ter sido mãe e estar na creche foi mesmo uma influencia positiva, as minhas vivências ajudaram-me muito... a minha postura melhorou ainda mais”
				ERG “ter sido mãe faz nos repensar na educação para o futuro e assumos ainda mais aquele dever responsabilidade”
				ERJ “quando fui mãe...senti que mudei a minha sensibilidade perante o trabalho que fazia, o ler as crianças, o tipo de abordagem e este ano que estou no berçário e voltei a ser mãe tem sido um crescimento enriquecedor”
	Quem eu sou/personalidade	EAP “a maneira como lidas com as coisas na vida acaba por ser a maneira como se lida com o grupo de crianças...a maneira como tento levar a vida acaba por ser também a maneira como tento levar a minha profissão”		
		ES “a vida pessoal acaba sempre por influenciar, quer seja na forma como somos educados, se estamos a ter um dia bom ou mau ...na forma como ages perante alguma situação...tudo isso vai influenciar a tua prática educacional”		
		EAF “a identidade acaba por estar sempre relacionada com aquilo que nós somos...e trazemos sempre um bocadinho do que somos para a nossa prática”		
		ER “a vida pessoal influencia muito a vida profissional...se não estamos bem não conseguimos fazer um bom trabalho e se o trabalho não nos agrada também não conseguimos estar bem fora dele”		

<b>Identidade profissional</b>	Construção da identidade profissional	Influência da vida pessoal	Quem eu sou/personalidade	ERG “se não tiver bem na vida pessoal a nível profissional não vou estar bem, não consigo separar as duas águas
				ERJ “o papel que desempenhas como educadora é sempre influenciado por aquilo que és, a tua própria personalidade, a educação que tiveste, muito do teu ser. Ser educadora está na essência da pessoa que és.”
				EF “dependendo da forma como tu és, tu ages com as crianças. Podes ter todas as formações possíveis, ser a pessoa mais inteligente, a teoria toda mas se fores uma pessoa rígida, se te falta a parte emocional, que é o fundamental, esquece...esse é mesmo aquele ponto que se toca lá na ferida, daquelas coisas mesmo fulcrais”
			Maturidade/Experiência	EL “de ano para ano vamos aprendendo e crescendo...com a geração de pais e crianças”
				EF “sinto-me completamente diferente e isso tem a ver com a idade de facto porque costumo dizer que agora já penso mais como avó (risos) agora consigo estar com eles de uma forma completamente diferente.. faço tudo com mais calma, consigo distanciar-me, estar a observar e estar ali só com eles para estar e aprender...é respeitá-los e ter consciência do que estamos a fazer”
				ERJ “não tem nada a ver com quem eu era há 10 anos atrás e ainda bem...hoje sinto-me mais confiante, observadora, mais perspicaz a atuar em sala e até mais exigente comigo mesma”
				EAF “no início eu não tinha bem consciência do meu <i>eu</i> enquanto educadora...a partir de determinada altura há outras questões que vão surgindo e fazendo refletir, como a questão das famílias por exemplo. Não tinha a mínima

<b>Identidade profissional</b>	Construção da identidade profissional			noção disso [preocupação com famílias] e depois não foi nada assim, mas é assim, a experiência”
			Maturidade/ Experiência	ER “quando saí da faculdade era muito exigente...parece que queremos mudar o mundo, vimos cheias de tudo e ao mesmo tempo cheias de nada...a pouco e pouco fui mudando porque vais ganhando um pouco mais de firmeza...segurança, confiança e vamos refletindo em tudo...noto na minha forma de estar com as crianças muita diferença para melhor”
	Influência da prática em creche	Da desconstrução à valorização	EAF “só depois de algum tempo de prática é que é possível ter consciência da valorização do trabalho com esta faixa etária...é desconstruir a ideia de creche ser só uma necessidade para os pais... acima de tudo considero neste momento a criança um ser muito mais capaz desde o nascimento e não tinha essa ideia.”	
			ER “acho que a creche é o ponto fundamental do desenvolvimento da criança, desde o berçário, porque é lá que criamos vínculos afetivos muito importantes...foi necessário ter passado por lá para reconhecer isso”	
			ER “tem-me ajudado a ser mais atenta, mais compreensiva, delicada e mais desperta para certas situações ou formas de chegar aos pais...diferente do que seria em pré escolar...quando for para lá até consigo ir buscar um bocadinho esta forma de estar. A creche ajuda-nos muito, toca-nos ali muito no coração”	

<b>Identidade profissional</b>	Construção da identidade profissional	Influência da prática em creche	Ser melhor profissional	ERG “o meu crescimento em creche tem uma coisa muito específica que é perceber a linguagem não verbal do bebé, a dinâmica individual e de grupo dos bebés... ao estar atenta a estes pormenores vais perceber como é que a criança funciona ...agora consigo atuar de forma diferente”
				ERJ “na creche eles são mais difíceis de entender e isso desenvolve em nós um sentido de atenção maior, uma visão mais atenta no teu grupo”
				EL “tudo o que aprendi e cresci profissionalmente foi com a minha experiência em creche por isso...”
		Influência do contexto profissional	Ser melhor pessoa	EF “em creche, eu acho que o trabalho com estas crianças torna-me uma melhor pessoa, é isso que eu sinto...é uma parte tão afetiva, contacto tão próximo que só me torna melhor pessoa. Eu sou muito feliz aqui.”
				Sítios marcantes
			EAP “tive um péssimo primeiro ano e senti que tudo aquilo em que acreditava não fazia sentido e mudei muito a minha maneira de agir, comecei a ser uma pessoa mais revoltada e tudo. Descobri que isto não quero ser de certeza e quando vim para aqui e vi que as crianças eram felizes voltei a acreditar naquilo que sempre quis e fui moldando finalmente a educadora que eu queria ser e que até então tinha sido desconstruída. Por isso acho que os contextos são mesmo importantes”	

<b>Identidade Profissional</b>	Construção da identidade profissional	Influência do contexto profissional	Identificação com modelo educativo praticado	<b>EL</b> “ao chegar aqui e ao ter que seguir o Modelo do MEM obrigou-me a ter que estudar mais e ter mais formação na área e não o fiz só porque teve que ser, mas porque quis e acho que foi aí que se deu a mudança e comecei a criar a minha identidade profissional”
				<b>EAP</b> “esta foi a única creche em que eu percebi como funcionavam as coisas e se aqui se exerce o MEM e se acredita no Movimento comecei a ir por esse caminho e a minha identidade profissional foi sendo construída um bocadinho a partir disso...por ter esta experiência boa em que se praticava o MEM em creche”
				<b>EAF</b> “acho que o modelo pedagógico que seguimos contribui bastante para a construção da minha identidade”
			As pessoas/ A equipa	<b>EAP</b> “os sítios vão fazendo as pessoas e as pessoas com quem se trabalha também vão influenciando na tua maneira de ser como educadora”
				<b>EAF</b> “a equipa pedagógica que é uma equipa jovem e numa faixa etária próxima da minha e com a mesma sede e entusiasmo, isso ajuda muito”
				<b>ERJ</b> “ onde estás inserida também te molda, neste caso eu sinto- me muito apoiada pela equipa que tenho, aprendo imenso e ajuda-me na construção da minha identidade”
<b>EF</b> “as equipas são muito importantes para o nosso trabalho...acaba por ampliar a maneira de ver as coisas e tem sido uma grande aprendizagem...se não tiveres uma equipa que te ajude isso pode-se refletir na minha forma de estar e atuar”				

<b>Identidade Profissional</b>	Construção da identidade profissional	Influência do contexto profissional	Liberdade para crescer	<p><b>ERG</b> “neste contexto profissional eu posso crescer da forma que eu quiser, posso fazer o caminho que queira, neste caso como me identifico com o MEM posso progredir nesse caminho e fazer as formações que quiser”</p> <p><b>ES</b> “o contexto onde estou agora dá-me liberdade e faz-me acreditar que o caminho é este...ter essa liberdade faz com que eu me consiga construir a cada dia e modificar o meu eu profissional”</p>
	Crise de identidade profissional sentida pelos educadores em creche	Razões	Desvalorização do educador pelo ME:	<b>EL</b> “a lei tem que mudar porque está mesmo desatualizada... nós não estamos a ter o valor devido”
			Não contabilização do tempo de serviço/desatualização da lei	<b>ERG</b> “um educador ao ver que a creche não é reconhecida em termos de política social como sendo um fator importante a nível profissional, gera uma crise no seio dos educadores. É uma questão de luta, dar ênfase a esta temática e igualar a categoria profissional com o pré escolar”
				<b>EAP</b> “a lei dá mais crédito ao JI do que à creche, se eu não sou reconhecida pela lei por ter trabalhado em creche, daqui a uns anos até que ponto eu me encontro acerca da minha identidade profissional? Serei mesmo educadora se não trabalhei em JI?”
			<b>EAF</b> “acaba por ser frustrante percebermos a importância do trabalho que fazemos e vemos que a nível do ME isso não está a ser valorizado, não está a ser contabilizado. Se é um trabalho essencial e se é o futuro do país porque é que as coisas não mudam?”	

<b>Identidade Profissional</b>	Crise de identidade profissional sentida pelas educadoras em creche	Razões	Desvalorização do educador pelo ME:  Não contabilização do tempo de serviço/desatualização da lei	<p>ER “eu não percebo porque é que o tempo de creche não é contado como o tempo de pré escolar, porque o trabalho em creche é um trabalho de muita investigação, envolve muito trabalho”</p> <p>ES “o nosso trabalho é completamente desvalorizado pela sociedade e ainda que eu valorize o meu próprio caminho isto tem que começar de cima, pelas leis que são as primeiras a não reconhecer o nosso valor”</p> <p>ERJ “o tempo de serviço não ser reconhecido sempre foi uma coisa que nos preocupa a nós que estamos em creche. Esta valorização profissional que não nos é dada é terrível. Trabalhamos numa das fases cruciais do desenvolvimento da criança e a creche não é valorizada como devia”</p> <p>EF “obviamente que está mal e que as leis deviam mudar”</p>
		Consequências	Desigualdades entre docentes da mesma profissão	<p>EAP “todas somos educadoras mas ao fim ao cabo quem trabalha em JI tem mais credibilidade do que quem trabalha em creche e isso é uma desigualdade óbvia num curso que é igual para todos”</p> <p>ER “o trabalho da creche é tão ou mais importante do que o de pré escolar”</p> <p>EF “nada na profissão nos distingue do pré escolar, por isso sim acaba por haver uma crise e desigualdades evidentes”</p> <p>ES “se comparares educadoras de creche com as de pré escolar, há desigualdade e as pessoas ficam insatisfeitas”</p> <p>EL “nós fazemos igual ao que é feito em JI, não somos menos educadoras só porque estamos com crianças mais pequenas, acho inclusive que o desafio é maior”</p>

			Afastamento da creche	EAF “os educadores que estão em pré-acredito que fiquem reticentes pois em vez de haver entusiasmo...há é desvantagens, acredito que isso os afaste desta valência”
			Dúvidas profissionais	EAP “se eu não sou reconhecida pela lei por ter trabalhado em creche, daqui a uns anos até que ponto eu me encontro acerca da minha identidade profissional? Serei mesmo educadora se não trabalhei em JI?”
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Fatores significativos para o desenvolvimento profissional	Ciclo formação – contexto profissional – auto-reflexão – relação entre colegas e trabalho colaborativo	Contributos fulcrais para o desenvolvimento profissional	ES “o facto de ter uma equipa em que conversamos e refletimos em conjunto é algo que nos faz melhorar, portanto tenho um contexto que me permite refletir e partilhar, depois a formação que tive encaminhou-me para este Modelo que assenta na reflexão e cooperação...portanto isso efetivamente contribui para o meu desenvolvimento profissional, é como se fosse um círculo que liga e não dá para desassociar uma coisa da outra.”
				EAP “todos são essenciais e nenhum é indispensável: se não existisse relação entre colegas e trabalho colaborativo a minha auto-reflexão não era igual porque me sentiria muito mais frustrada... a auto-reflexão contribui diariamente para o meu desenvolvimento profissional...e o contexto faz a educadora que tu és. A formação contribui muito e sinto-me vazia quando não assisto a congressos ou seminários porque a partilha faz-nos crescer...por isso é impossível a formação não contribuir para o meu desenvolvimento profissional.”
				EL “o contexto tem muita influência no nosso desenvolvimento profissional; a reflexão importa haver quase diariamente, parar para pensar no que foi feito e a boa relação com colegas é fundamental para trabalharmos bem”

<p><b>Desenvolvimento profissional</b></p>	<p>Fatores significativos para o desenvolvimento profissional</p>	<p>Ciclo formação – contexto profissional – auto reflexão – relação entre colegas e trabalho colaborativo</p>	<p>Contributos fulcrais para o desenvolvimento profissional</p>	<p><b>ERJ</b> “eu continuo a refletir constantemente sobre a minha prática e isso faz-me crescer como educadora, é nessa reflexão que me baseio para evoluir...a formação é aquilo que me enriquece, a experiência que recolho destes 10 anos dai a importância da formação continua. A dinâmica de grupo entre colegas influencia a tua forma de trabalhar, claro, é um desafio grande manteres uma equipa unida e isso faz-nos crescer”</p> <p><b>EF</b> “todos têm contribuído da forma mais positiva possível: as formações obrigatoriamente com os conhecimentos que vamos adquirindo e ajudando na prática, a fase do MEM, por exemplo, veio ajudar-me como profissional, foi uma nova etapa do meu trabalho muito importante; o contexto que se relaciona com a equipa também são fundamentais...assim como a auto reflexão é fundamental, quando estou em casa ainda estou a pensar o que fiz durante o dia e naquilo que não devia ter feito e que amanhã farei melhor”</p> <p><b>EAF</b> “a formação é essencial e nunca é demais, por exemplo os Congressos do MEM e as partilhas que vamos tendo são extremamente importantes e que acabam também por me fazer refletir, coisa que é feita quase todos os dias e acabo por ter a necessidade de falar com as colegas, visto que somos uma equipa pequena, acabamos por conseguir ter essa boa relação e cooperação. Lá está, neste contexto por haver boa abertura da coordenação e equipa o que me surge como inquietação acabo por conseguir encontrar resposta aqui e isso é uma mais valia”</p> <p><b>ER</b> “todos estes aspetos são essenciais e têm-me ajudado muito no meu desenvolvimento profissional: a formação é essencial mas sobretudo a auto reflexão, porque posso ler 500 manuais ou ir a mil formações mas se fizer aquilo sem perceber não me vai valer de nada, tem que fazer sentido</p>
--	---	---	---	--

<b>Desenvolvimento profissional</b>	Fatores significativos para o desenvolvimento profissional	Ciclo formação – contexto profissional – auto reflexão – relação entre colegas e trabalho colaborativo	Contributos fulcrais para o desenvolvimento profissional	para mim. O contexto onde trabalho e a relação entre colegas são fundamentais, se tivermos uma boa equipa e em harmonia o trabalho é muito melhor e todas têm contribuído para o meu desenvolvimento.
				<b>ERG</b> “um dos momentos marcantes foi a minha formação inicial, tive bons professores que me tiraram o deslumbramento da profissão e deram a conhecer a responsabilidade que temos... As formações são necessárias para te alimentar a profissão e focares na tua missão, quando tens uma formação que te abre os olhos para imensas coisas há sempre alterações em ti... aí é que te dá um crescimento. O contexto onde trabalhas se não te limitar permite que faças muito mais crescimento, assim como o trabalho colaborativo, encontrar profissionais que estejam nesta visão e luta contigo é muito importante, faz-te enriquecer e crescer em conjunto. A auto reflexão é a base de tudo, se não tiveres sempre a refletir e tentares melhorar não vais crescer”
		Outros fatores: momentos enriquecedores	Ser educadora no berçário	<b>ES</b> “ter acompanhado um grupo desde o berçário até aos três anos, poder vê-los crescer e ter tido a oportunidade de ter ido ao berçário, é um dos patamares mais significativos”
				<b>ER</b> “ter estado aquele ano no berçário marcou-me muito pela positiva”
			Mudanças institucionais	<b>EF</b> “o facto de irem mudando as pessoas que estavam na coordenação e direção fez com que o trabalho fosse desenvolvido de uma forma mais vivida, o que acabou por fazer com que eu evoluísse”
			Sentido de comunidade	<b>ERG</b> “quando trabalhei no CS trabalhei em situações sociais precárias que me fizeram perceber que há muito a fazer em termos sociais, em termos de educação”

<b>Desenvolvimento profissional</b>	Fatores significativos para o desenvolvimento profissional			ER “a interação que tive com os idosos do centro de dia, esse contacto e ligação que eu nunca tinha desenvolvido com crianças tão pequenas foi um marco tão importante”
		Outros fatores: momentos menos bons	Má experiência profissional	ES “a experiência menos boa que tive fez-me perceber que não queria ser aquela pessoa, tornar-me naquilo que ali estava a acontecer e isso foi significativo para a minha carreira”
			Incompatibilidades/ Receios com famílias	EL “houve certos acontecimentos que envolveram os pais que me deitaram abaixo e fizeram me questionar se eu era capaz ou não. Após esses stresses... vamos aprendendo e isso vai-nos dando confiança”
				EAP “as reuniões de pais, tanto pode ser bem interpretado e correr bem como pode ser o oposto, aí eu acho que cresci”
				EAF “a questão das famílias, a consciência da diferença dos grupos de pais...foi uma questão que me fez refletir muito”
			Incompatibilidades com colegas	EL “também algumas situações com colegas quando os feitos não encaixam...às vezes é mais difícil gerir a forma de lidar com quem trabalhamos do que propriamente com as crianças. Mas estas situações menos positivas foram definindo quem eu sou profissionalmente e quem quero ser.”
			Dificuldades com as crianças	EAP “a gestão de conflitos com as crianças também é algo que me tem feito crescer muito e acho que me redescobri a nível de paciência”
A partida dum grupo de creche	EAF “o momento em que deixei o meu primeiro grupo de creche foi horrível, a consciência de não podermos seguir o grupo...de dar continuidade a este processo, foi um dos momentos da minha carreira que mais me custou”			

<b>Desenvolvimento profissional</b>	Contributos da Instituição para a melhoria do DP	Abordagem da Instituição	Limita	ES “ aqui limita porque gostáramos de continuar com os grupos para pré escolar e aqui não temos essa oportunidade”
				ER “limita porque não te oferece muito, se queres procurar [formações] vais procurar mas fora do teu horário”
				ERJ “a Instituição podia contribuir mais ao dar aos seus funcionários um leque maior de oportunidades de formação, como até está na lei...é sempre por iniciativa nossa”
			Contribui	ES “temos a sorte de termos uma coordenação e instituição que de forma geral nos apoia a nível pedagógico e nesse sentido temos toda a liberdade de fazer aquilo em que acreditamos”
				EAP “sinto que contribui para o meu desenvolvimento profissional, dou-te um exemplo simples aqui acreditamos todas no MEM mas nunca senti que isso me era imposto ou seja senti-me sempre livre...mostraram-me e fizeram acreditar ao invés de terem imposto e limitado”
				EAF “sinto que contribui para o meu desenvolvimento profissional e é uma das motivações para também querer continuar cá... essa abertura para tudo, dúvidas, mudanças que muitas vezes as instituições são muito reticentes...não sinto qualquer tipo de limitação aqui e isso é uma mais valia”
				ER “por outro lado vê com bons olhos quem faz formação e quando partilhamos isso entre equipa”
				EF “a nível do nosso trabalho em sala não limita nada, pelo contrário, no fundo na parte pedagógica não tenho sentido limites nenhuns

<b>Desenvolvimento profissional</b>	Contributos da Instituição para a melhoria do DP	Sugestões a serem implementadas pela Instituição		<b>ERG</b> “a contribuição que faz é não limitar e isso já é uma boa contribuição. O facto de ter um modelo pedagógico que te identificas também não te limita de todo, portanto temos que valorizar”
			Ter valência de JI	<b>ES</b> “podermos seguir com os grupos para pré escolar é mesmo aquele contributo que falta aqui”
			Ouvir	<b>EL</b> “ouvindo mais os funcionários, de forma geral para que todos se sintam valorizados”
			Promover mais formações/encontros	<b>EAP</b> “acho que a equipa devia ir junta a seminários porque eu ir não é a mesma coisa que ir com a minha equipa...e o facto de as fazermos em conjunto é uma forma de contribuição para o desenvolvimento profissional. Também era benéfico acontecerem mais reuniões e encontros com toda a equipa, faz diferença no trabalho que se exerce em creche e nas salas”
				<b>EAF</b> “pode por exemplo promover mais formações”
				<b>ERG</b> “uma das coisas que deve fazer é a formação, sempre e acima de tudo, não só aos docentes mas a todos”
				<b>ER</b> “acho que a instituição devia promover reuniões com proveito de partilhas e reflexões...perguntar as dúvidas que os educadores têm, olhar para os colaboradores e ver se estão todos unidos”
				<b>ERJ</b> “ações de team building para fortificar relações... haver momentos mais informais”
<b>EF</b> “acho que deviam haver mais formações dentro da Instituição, isso falha e é muito importante, até podia ser uma motivação para quem não faz formações”				

			Partilhas entre valências	EAF “promover maior interação entre colegas de pré escolar visto ser uma Instituição que até tem pré escolar, apesar de ser distante”
			Atualização	ERG “nas questões da alimentação, relações familiares, uso de novas tecnologias para se construir uma relação mais próxima com famílias...na questão da reciclagem...são fatores que não podem fugir à responsabilidade da Instituição...se não construíres isto passas por ter uma escola antiga”
<b>Prática educativa em creche</b>	Razões para exercer funções em creche	Externas/Institucionais	Imposição	ES “estou em creche por imposição.”
				EL “não posso dizer que foi por opção, foi porque surgiu uma oportunidade de trabalho na altura, mas agora posso dizer que até estou a gostar”
				EAP “começou por ser por imposição porque há mais oferta de emprego em creche, por haver maior expansão de oferta”
				EAF “estou em creche por falta de opção, por não haver JI aqui”
				ER “tive que ir para o berçário apesar de ter sempre dito que não queria ir para a creche, não me identificava, porque nunca tinha experimentado, é verdade. Quando recebi a proposta ou aceitas ou aceitas e foi um choque”
				ERG “estou em creche por imposição”
				ERJ “neste caso é imposição porque a oportunidade de emprego que me ofereceram foi em creche” (ERJ)
EF “quando acabei o grupo em JI passei para a creche, funciona assim por ciclos, na Instituição”				

<b>Prática educativa em creche</b>	Conceções sobre o papel do educador em creche	Perfil desejável	Afetuoso	EL “para mim o mais importante é ser afetuoso e sensível para lidar com crianças tão pequenas”
				ES “devemos ser porto de abrigo, o conforto e o carinho”
				ERG “as ligações afetivas são o motor para o desenvolvimento emocional”
				EAF “deve ser afetuoso”
				ER “deve ser meiga, atenciosa e que as suas emoções consigam tranquilizar as crianças”
				EAP “na base do perfil do educador estão os afetos, depois dessa relação próxima acontece tudo o resto”
				EF “deve saber construir relações de confiança, afetividade e empatia com as crianças”
			Desafiador e impulsionador de aprendizagens	ES “devemos desafiar-las a irem mais longe, a superarem limites e barreiras... não devemos dar a solução, mas fazê-las pensar e procurar respostas, <i>ensinar a pescar</i> ”
				EF “deve promover novas experiências, sensações e conhecimentos”
				EAF “deve ser um promotor de autonomia das crianças e aprendizagens em grupo... consciente das aprendizagens a desenvolver”
	ERG “deve potenciar as capacidades da criança e desafiar-la a conquistar outras”			
	EAP “ser impulsionador de aprendizagens”			

<b>Prática educativa em creche</b>	Conceções sobre o papel do educador em creche	Perfil desejável	Atento e respeitador	EAP “ter tempo e paciência para ouvir e conversar com as crianças, dar-lhes tempo e saber respeitá-las”
				EL “deve dar oportunidade às crianças de se expressarem, respeitando os seus tempos”
				ER “deve estar atenta às necessidades das crianças, dar-lhes autonomia”
				ERJ “tem que ter um olhar redobrado sobre esta faixa etária e estar atento às necessidades individuais respeitando-as”
			Inovador e atualizado	ERJ “deve cada vez mais ser versátil e inovador”
				EF “tem que se manter informado e atualizado”
				ERG “a formação é indispensável para um educador em creche”
			Parceiro das famílias	ES “somos o elo de ligação entre cada criança e as famílias e devemos trabalhar em conjunto”
				ER “deve conseguir mostrar tranquilidade aos pais”
				EF “deve incentivar a colaboração dos pais no processo educativo através da cooperação permanente e construir relação de confiança com famílias”
ERJ “com famílias cada vez mais expectantes há que saber ir ao seu encontro e aos seus receios”				
Gostar muito da profissão	EF “deve sobretudo gostar muito do que faz”			

<b>Prática educativa em creche</b>	Identificação de aspetos positivos da prática	Relação com crianças	Conquistas diárias	<p><b>ES</b> “a grande benesse da creche é os resultados serem mais imediatos porque todos os dias vê-se uma conquista nova... e estás a formar a base do que vem para a frente”</p> <p><b>EAF</b> “um dos aspetos mais positivos é poder acompanhar as maiores conquistas numa fase de desenvolvimento brutal que são os primeiros anos de vida da criança”</p> <p><b>EF</b> “os progressos observados no dia a dia ...é muito gratificante”</p>
			Vínculo afetivo	<p><b>EL</b> “na relação com as crianças acaba-se por criar uma relação forte entre o adulto e criança, é uma idade em que eles nos preenchem muito e eles retribuem, em JI já não acontece tanto.”</p> <p><b>ERG</b> “é um ambiente muito mais afetivo”</p> <p><b>EAP</b> “com as crianças é uma relação que acaba por ser mais íntima porque são bebés e precisam muito mais do afeto do que uma atividade numa área curricular”</p> <p><b>ERJ</b> “é o facto de haver um maior vínculo, eles precisam muito mais de nós, de uma relação mais próxima, comparativamente com os do pré escolar”</p> <p><b>EAF</b> “aquilo que recebemos porque é uma profissão em que se recebe muito [afeto], acho que se evidencia mais em creche do que em JI”</p> <p><b>ER</b> “na creche criamos vínculos afetivos muito importantes”</p>

Prática educativa em creche	Identificação de aspetos positivos da prática	Relação com famílias	Proximidade	EL “em creche os pais são muito mais presentes...há uma ligação maior”
				ERG “a parte afetiva com as famílias é mais aprofundada do que em jardim de infância pois há uma preocupação maior na relação que estabelecem com o educador”
				EAF “a relação de confiança que acaba por crescer e o reconhecimento que as famílias nos dão ...também é um grande risco deixarem crianças tão pequenas a pessoas que não conhecem”
				EAP “a relação próxima com as famílias...no JI acho que a relação é mais distante. É diferente confiar uma criança dos 3 aos 6 anos do que confiar um bebé, a relação acaba por ser mais íntima...veem-nos um bocado até como família por vezes”
	Relação com equipa de sala	A importância da comunicação	ES “Em JI se calhar não ias ter uma conversa tão profunda sobre valores com a colega porque aqui estás a formá-los e é muito importante que as coisas sejam uniformes”	
			EAP “em creche se não existe comunicação e relação próxima com a colega as coisas não vão correr bem porque muitas vezes as crianças nem sequer falam...os aspetos positivos têm que ser a comunicação”	
			ER “em creche ainda importa mais [do que em JI] haver boa relação de equipa de sala”	
			ERJ “ em creche é essencial termos uma equipa bastante unida porque dadas as necessidades das crianças e da maior presença do adulto a equipa tem que ser muito coesa...se existir corre bem se cai a equipa não há funcionamento.”	
				ERG “tem que ser tudo muito verbalizado, mais falado do que em JI... como as crianças em JI já falam acaba por ser

<b>Prática educativa em creche</b>	Identificação de aspetos positivos da prática			mais fácil o trabalho lá, pois há uma dinâmica que eles próprios já conhecem.”
			A importância do trabalho em equipa	EAF “como é uma faixa etária em que as crianças necessitam tanto do adulto acabamos por ser ambas essenciais e eu tento que haja mesmo trabalho de equipa...isso é o ponto de partida para que o trabalho seja mais rico e um ambiente mais agradável”
				ES “nós trabalhamos em conjunto para as crianças, não há <i>eu sou educadora e tu és auxiliar</i> e isso é um aspeto facilitador.”
		EF “é fundamental o trabalho em equipa até porque se reflete depois nas crianças		
		Trabalho pedagógico desenvolvido	Modelo pedagógico praticado	ES “o facto de termos um modelo pedagógico que trabalha com princípios com que me identifico é positivo”
				EAP “ [aqui tenho] esta experiência boa em que se pratica o MEM em creche”
				ER “toda a pesquisa e descoberta que fui fazendo do MEM em creche quando fui para o berçário foi muito positiva”
			Descoberta do potencial da creche	EL “tem sido muito bom aprender e ir implementando novas coisas, ver que eles são capazes nós é que não valorizávamos isso”
		EAP “um dos aspetos positivos é a liberdade, o tempo e a paciência de estarmos disponíveis para perceber até onde as crianças conseguem, podem e querem ir”		

<b>Prática educativa em creche</b>				EAF “eu não tinha a mínima consciência do trabalho que se podia desenvolver em creche por isso só vejo aspetos positivos deste crescimento e descoberta do trabalho a ser desenvolvido porque desconstrui a ideia de vamos adaptar ideias do pré escolar para creche”
	Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática	Relação com crianças	Duro fisicamente	EL “as salas de um ano exigem muito de nós”
				ERJ “a resposta social em creche é muito desgastante”
			Inexistente/é tudo positivo	EAF “não consigo ver dificuldades com as crianças em creche, não faz sentido”
				EF “no geral não vejo dificuldades, as únicas que poderão existir são com aquelas crianças específicas que precisem de apoios diferentes ou tenham dificuldades”
				ER “não vejo dificuldades “
			Adaptação aos desafios	ES “tal como há novas conquistas também há novos desafios e tens que ter uma capacidade de adaptação muito maior”
				ERJ “o berçário é muito desafiante e temos que ir sempre encontrando estratégias e estímulos novos”
			Comunicação	EL “o facto de ainda não falarem e se expressarem pouco, quem não tiver atento perde muito”
	Relação com famílias	Proximidade excessiva	ES “o facto de estarmos tão próximos por vezes as famílias são intransigentes...há uma linha muito ténue entre proximidade e intransigência, que é facilmente transponível”	

<b>Prática educativa em creche</b>	Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática	Relação com famílias	Possível quebra de confiança	<b>EAF</b> “pode ser uma dificuldade quando a confiança não é logo conquistada ou há algum episódio que cause essa quebra”
				<b>EAP</b> “quando ocorre alguma quebra de confiança ou falha da equipa para criança ou família fica sempre um ambiente sensível e se a família fica meio tremida comigo já não me vai dar tanta credibilidade. Em creche é tudo à base do adulto e se falha com ele depois vão falhar imensas coisas essenciais”
			Ansiedade dos pais	<b>EL</b> “o facto de questionarem muita coisa devido aos seus receios por serem bebés”
				<b>ERJ</b> “nesta fase da primeira infância geralmente há uma maior quantidade de pais que te procura mais, procura mais respostas...o nível de preocupação dos pais é maior em creche”
				<b>ER</b> “no início os pais estão mais ansiosos e questionam e estranham se virem o bebé chorar, fica ali alguma insegurança coisa que já não acontece em JI”
			Falta de preparação de entrada para uma creche	<b>ERG</b> “o maior transtorno com as famílias de creche é o facto deles não estarem preparados para um contexto institucional, não conseguindo muitas vezes perceber as pequenas dificuldades do dia a dia .”
Trabalho invisível	<b>EL</b> “poderem achar que nada é feito quando se está a trabalhar outras coisas que não são notórias...acharem que não se passa nada quando se está a passar tudo”			

<b>Prática educativa em creche</b>	Identificação de aspetos de maior dificuldade da prática	Relação com equipa de sala	Inexistente/é tudo positivo	ES “aqui isso não se coloca”
		Trabalho pedagógico desenvolvido	Adaptação do modelo pedagógico à creche	ES “ainda que seja um modelo que me identifique a adaptação do modelo à creche nem sempre é fácil ou perceptível”
				EL “o facto de ainda assim se poder fazer muito mais em JI do que em creche no que diz respeito ao MEM”
			Metas a atingir	EAP “penso ser o cuidado que temos que ter para trabalhar as pequenas coisas que ajudam as crianças a desenvolverem-se...como a motricidade fina por exemplo”
			Número de adultos insuficiente	EAF “o número de pessoas por sala, apesar de ser o que a lei indica, não me parece suficiente e prejudica bastante o nosso trabalho pedagógico e isso acaba por ser uma limitação que temos enquanto profissionais de educação”
			Poucas/nenhumas dificuldades	EAF “apesar de ter noção de que ainda tenho aspetos a melhorar sinto que já houve um crescimento e as dificuldades no que toca ao trabalho pedagógico, foram diminuindo.”
		ER “quando vim para creche tive que pedir ajuda mas depois acabou por ser tudo muito natural, já não tenho dificuldades.”		
EF “não distingo o trabalho de creche ou JI porque a parte afetiva está sempre presente. Trabalha-se de acordo com as os grupos e as suas necessidades, as dificuldades específicas poderão advir só daí...no geral não vejo dificuldades.”				
		ERJ “tinha um grande receio que era a comunicação em creche, mas isso foi uma conquista recente e hoje já não sinto dificuldade”		

			Tempo das rotinas	<p><b>ERG</b> “a grande dificuldade que tens no trabalho em creche é o tempo que ocupas com as rotinas, embora sejam importantes em termos pedagógicos e a base para o desenvolvimento da criança, passas muito tempo na casa de banho, nas refeições ou o teu tempo limitado pelo sono. Podias estar a fazer coisas diferentes com as crianças mas não podes porque tens as rotinas estabelecidas.”</p>
<b>Sentimentos experienciados em creche</b>	Sensações sobre o percurso profissional	A primeira vez com um grupo de creche	Assustador	<p><b>ES</b> “quando assumes um grupo é assustador porque eles têm mil especificidades diferentes e como falta proximidade com a prática ... acaba por ser aterrador”</p>
				<p><b>EL</b> “senti-me um bocado desesperada, do género e agora o que é que eu faço?”</p>
				<p><b>EAP</b> “É assustador...no sentido de querer chegar até eles e não saber muito bem como...na altura cativava-me muito mais uma criança de JI”</p>
				<p><b>EAF</b> “foi um bocadinho um choque, fui atirada aos leões”</p>
				<p><b>ERJ</b> “foi muito complicado...era tudo novo, foi um impacto muito grande do género, isto agora é a sério”</p>
			<p><b>ER</b> “foi uma confusão até porque estava habituada a estar com crianças que se sabiam expressar e estas não sabiam, lembro-me do pânico que foi”</p>	
			Desconhecido	<p><b>ERG</b> “fui completamente ao desconhecido, o sentimento foi de uma descoberta imensa”</p>
<p><b>EF</b> “como não tinha formação nenhuma a auxiliar que estava na sala é que me ensinou tudo...tive muito que aprender”</p>				

<p><b>Sentimentos experienciados em creche</b></p>	<p>Sensações sobre o percurso profissional</p>	<p>Realização pessoal e profissional</p>	<p>Adquirida mas um caminho em construção</p>	<p>ES “sinto-me realizada porque efetivamente gosto daquilo que faço, mas quero fazer mais e fazer melhor”</p>
				<p>EAP “sinto-me realizada ao ponto de saber que tenho feito um bom trabalho...mas ainda há muito caminho a percorrer...sinto que ainda devo melhorar”</p>
				<p>ERG “sinto-me bem e realizada...de certa forma tem-me encantado esta descoberta...percebes o quanto é importante a valorização e formação nesta área da profissão”</p>
				<p>EF “sinto-me mais realizada porque tenho evoluído, tenho aprendido imenso e isso reflete-se na minha maneira de ser e estar”</p>
				<p>ERJ “sinto-me muito bem mas ainda vou a meio da minha caminhada e todos os dias aprendo algo novo quer com as crianças ou equipa e tudo isso faz-me crescer como pessoa e profissional”</p>
			<p>Ainda não adquirida pelo fraco reconhecimento social</p>	<p>EAF “profissionalmente sinto que gosto daquilo que faço, mas sinto-me frustrada de não haver reconhecimento por aquilo que fazemos ... e o facto do tempo [de serviço] não ser contabilizado”</p>
				<p>EL “sinto-me bem, sim...mas não há nada como nos sentirmos mais valorizadas por toda a sociedade, acho que é isso que falta para total realização”</p>
				<p>ER “estou triste com a forma como as coisas estão, como a nossa profissão é vista, mas não tem a ver com creche...também se deve à forma como os pais veem a educação e o teu papel”</p>

<p><b>Sentimentos experienciados em creche</b></p>	<p>Sensações sobre o percurso profissional</p>	<p>Escolha pessoal de valência educativa</p>	<p>Creche</p>	<p><b>EL</b> “eu gostava de continuar em creche, tenho investido a minha formação nisso e acho que ainda tenho muito mais a aprender. Também me sinto mais segura em creche agora”</p> <p><b>ERJ</b> “creche porque como tenho trabalhado mais nesta resposta sinto-me mais à vontade e mais experiente e também tenho procurado mais informações sobre creche”</p>
			<p>Ambas: poder acompanhar um grupo desde creche até ao final do pré escolar</p>	<p><b>EAP</b> “No final do curso com toda a certeza escolheria jardim de infância, após esta experiência em creche já não daria essa resposta tão pronta. Se pudesse começaria com um grupo em creche e teria o privilégio de o acompanhar até aos cinco anos”</p> <p><b>EAF</b> “escolheria acompanhar um grupo desde creche até ao final de pré escolar, acho que é o ideal”</p> <p><b>ERG</b> “o ideal é seguir um grupo, perceber desde bebé o crescimento da criança”</p> <p><b>ES</b> “a primeira resposta seria creche porque é a minha zona de conforto por outro lado também gostava de ver o crescimento deles...por isso a resposta também seria pré escolar, lá está é um bocado 50/50.</p> <p><b>EF</b> “se me dessem para optar eu prefiro continuar a passar pela creche, seguindo o grupo para pré escolar, adoro trabalhar em creche mas gosto mesmo muito do pré escolar.”</p> <p><b>ER</b> “nunca pensei dizer isto mas não me importava de voltar ao berçário, para depois dar continuidade, porque é muito bom vermos a evolução. O ideal é seguir um grupo desde o berçário.”</p>

<b>Sentimentos experienciados em creche</b>	Valorização do educador em creche	Ponto de vista da sociedade	Totalmente desvalorizado	EF “há muita gente que ainda encara a creche como um sítio para tomar conta...ainda veem dessa forma sim”
				EL “da sociedade acho que não está nada valorizado, acho que se passassem uns tempos aqui a verem o que é realmente feito talvez vissem as coisas de outra forma. Tenho pena de ainda não sermos reconhecidas a nível de tempo de serviço e de direitos.”
				EAP “há muito, mas mesmo muito desconhecimento relativamente à creche...só ouvimos coisas negativas ou é porque é um infectário, ou é um depósito de crianças ou porque são muitas crianças e não há atenção devida a cada uma delas, enfim. A creche não é contabilizada como tempo de serviço...até que ponto isto ajuda a sociedade a pensar que o JI tem mais valor, nível máximo não é. Enquanto não houver esse reconhecimento a nível nacional nós vamos continuar a não ser valorizados”
				EAF “muito aquém daquilo que deve estar, infelizmente e comparando com outros países então é frustrante. Não é de todo reconhecido...as pessoas questionam sobre o trabalho que é feito em creche e também o facto do tempo não ser contabilizado, faz-me pensar porquê”
				ER “a sociedade não te valoriza como educadora em creche...ainda olha como <i>o coitadinho, não tinha capacidade para mais, é educador</i> , enquanto o professor não, <i>esse é que tem trabalho</i> ... ainda estamos a anos luz de que a sociedade sinta necessidade de um educador em creche”.
				ERG “a sociedade valoriza sempre o professor, mas se olhar para o educador em creche vai olhar para ti como um cuidador da parte fisiológica da criança: da alimentação, saúde, higiene é redutor, desconhece que fazes um trabalho

Sentimentos experienciados em creche	Valorização do educador em creche			educativo com a criança. Vê-nos como um cuidador específico, que sabe melhor mudar fraldas (risos)”	
				ES “acho que o nosso trabalho é completamente desvalorizado pela sociedade...ainda olham como um depósito”	
			Crescente valorização	ERJ “acho que atualmente as pessoas já não nos veem só como aquelas que cuidam dos bebês, acho que está melhor que antigamente, pelo menos eu quero acreditar nisso”	
		Ponto de vista das famílias	Valorizado após conhecerem		EF “sinto que elas [famílias] me valorizam e o nosso trabalho em equipa. Haverá um ou outro pai que poderá achar que a creche é só cuidar, mas acho que isso está a mudar”
					EAP “acho que só dão relevância quando conhecem, antes é bocadinho diferente porque <i>o carinho dos avós talvez seja mais importante do que a experiência em creche</i> ”
					EL “acho que pelas famílias até somos valorizados sim, não logo inicialmente mas com o passar do tempo ao verem determinados resultados”
					ER “acho que já vão dando valor...às coisas que são feitas, mas se nada for feito acredito que a opinião já seja outra”
					ERJ “ao abrimos as nossas portas acho que eles vão tendo perceção do nosso trabalho, gostando e com isso surge o reconhecimento”
				EAF “ainda há muitas que consideram a creche apenas como uma necessidade e não como uma mais valia... <i>porque têm empregos e têm que trabalhar.</i> ”	

<b>Sentimentos experienciados em creche</b>	Valorização do educador em creche		Pouco valorizado/cuidar acima de educar	<b>ERG</b> “as famílias também pensam que somos cuidadores específicos, não há uma valorização educativa, há uma valorização de cuidador. Mas isso depende da tua atitude como profissional trabalhar isso.”
				<b>ES</b> “enquanto as famílias valorizam o cuidar, a parte pedagógica fica descurada... não são todos mas a maior parte ainda olha para nós dessa forma, tem a ver com a sociedade”
		Ponto de vista das colegas	Valorizado	<b>EF</b> “eu acho que as colegas não desvalorizam, não me parece, mas também não sei o que lhes vai na alma “
			Valorizado por educadoras recentes, desvalorizado por educadoras com mais anos de serviço	<b>EAP</b> “as que fizeram formação comigo acham tão relevante da mesma maneira que eu, mas se me recordar de coisas que ouvia de colegas que já têm muitos anos de profissão, o trabalho em creche não era assim tão relevante como aquele em que eu acredito” <b>ERG</b> “há uma disparidade entre as educadoras com mais anos de serviço e as que têm menos, porque as que têm menos como já têm alguns anos em creche já conseguem olhar para a profissão de outra forma, do que as que têm mais, que nunca exploraram esta parte educativa”
				<b>EAF</b> “ Já tive partilhas de colegas... educadoras mais antigas, com mais anos de experiência têm medo e abominam a creche, se calhar por falta de experiência, formação ou questão do tempo de serviço.”
			Variável	<b>ERJ</b> “ depende muito, há quem seja interessado nesta área mas também há quem não o seja , depende muito de como veem a profissão, devíamos todas ter o objetivo do desenvolvimento das crianças independentemente de estarmos em pré ou em creche”

<b>Sentimentos experienciados em creche</b>	Valorização do educador em creche		Desvalorizado	EL “acho que ainda há colegas que desvalorizam o trabalho em creche, as que estão em JI, valorizam mais o delas”
				ES “acho que uma educadora de pré escolar tem a ideia da creche ser um mundo caótico e que não dá para fazer aquilo que gostaria, o que é assustador”
				ER “ainda há muitas [educadoras] que olham com a ideia de: estamos em creche não é preciso trabalhar... que valorizam bem mais o trabalho em pré”
		Ponto de vista pessoal (antes e depois)	Importância da creche	EF “As concepções que tinha no início não têm absolutamente nada com atualmente... eu acho que esta fase é fundamental depois para a formação da personalidade no futuro, acho não, é que é mesmo! Nós somos um exemplo, eles fazem tudo o que fazemos e isso tem um impacto enorme na vida deles, com as crianças em JI acaba por ser diferente”
				ES “o que fazemos em creche é a base do futuro de cada criança, logo como não valorizar o nosso papel aqui?”
				EAF “embora já no final da formação inicial tenha percebido a importância de ser educadora em creche...só depois de algum tempo de prática é que consigo fazer uma valorização enorme do trabalho com esta faixa etária e ter essa consciência”
EL “hoje vejo que afinal eles são capazes, nós é que não valorizávamos isso ...por isso as concepções anteriores mudaram muito e hoje dou todo o valor à creche claro (risos)”				
				ERG “as minhas concepções anteriores são muito diferentes...é tão importante a formação e valorização nesta área...é tudo relevante em creche”

<p><b>Sentimentos experienciados em creche</b></p>	<p>Valorização do educador em creche</p>	<p>Ponto de vista pessoal (antes e depois)</p>	<p>Importância da creche</p>	<p>ER “as concepções anteriores não têm nada a ver com as que eu tenho agora, nada, até a forma de olhar para as crianças e isso foi quando assumi o desafio do berçário...mudou completamente o meu ponto de vista, ao ter tido esta experiência é que vejo como é fundamental, do mais importante que pode haver, existir uma educadora no berçário”</p>
				<p>EAP “a concepção que tinha na altura é muito diferente de agora, antes eu não queria mesmo creche, depois fui por imposição porque era a única coisa que estava em oferta e agora adoro... é mesmo muito relevante o trabalho em creche e hoje em dia não imagino sequer que um futuro filho não frequente a creche, é impensável”.</p>
				<p>ERJ “Antes tinha medo do que poderia ser feito em creche, que me limitasse ao desenvolver projetos...agora valorizo muito o nosso papel e o nosso desempenho...daí a importância das relações com equipa, pais e crianças, acredito que com isso se constrói a valorização do nosso papel. Esta é uma profissão de afetos independentemente de estarmos em pré ou creche”</p>
		<p>Reconhecimento comparativamente com educador em pré escolar</p>	<p>Igual</p>	<p>EF “acho que não é diferente, os pais já começam a ter noção de que isto já não é um depósito”</p>
				<p>Diferente</p>
			<p>EL “se fosse educadora de JI acho que seria diferente sim, tanto as famílias como sociedade valorizam muito mais”</p>	

<p><b>Sentimentos experienciados em creche</b></p>	<p>Valorização do educador em creche</p>	<p>Reconhecimento comparativamente com educador em pré escolar</p>	<p>Diferente</p>	<p><b>ERJ</b> “é diferente sim, a nível de pré escolar como parece que desenvolvemos mais trabalho visto, acaba por ter maior visibilidade logo é mais valorizado. Eu tive uma pessoa na família que disse que devia ter ido era para professora porque seria mais reconhecida”</p>
				<p><b>EAP</b> “acredito que sim [é diferente], por um lado há a obrigatoriedade a nível do Estado em frequentar o JI portanto só por aí a sociedade dá mais possibilidade ao JI do que à creche. As famílias quando conhecem e corre bem acredito que exista essa valorização...quando corre mal...vai sair daqui a desacreditar na creche”</p>
				<p><b>EAF</b> “é diferente, especialmente nas crianças com cinco anos quando o trabalho já é direcionado para o ano letivo seguinte, é muito por esse motivo.”</p>
				<p><b>ER</b> “o reconhecimento é diferente entre pré escolar e creche, sim. A sociedade dá mais valor porque estás a preparar para escola primária e és importante principalmente no último ano...isto vale para a sociedade, famílias e algumas colegas de profissão também.”</p>
			<p>Variável: sociedade dividida</p>	<p><b>ERG</b> “acho que neste momento há uma sociedade dividida, os que acham que a educação pré escolar é para preparar para a escola, logo valorizam mais o educador nessa função, e os que se preocupam mais com a questão emocional e percebem que uma criança mais pequena já consegue adquirir conhecimentos que o vão acompanhar a vida toda... por isso olham igualmente para o educador em creche”</p>