

PARA ALÉM DA DICOTOMIA EDUCAR / CUIDAR - SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE

Isabel M^a Tomázio Correia
Escola Superior de Educação de Setúbal
itcorreia@gmail.com

RESUMO:

Nesta comunicação apresenta-se um estudo¹ que tem por objetivo compreender os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a educação nesta valência e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos. Para conseguirmos esse entendimento procurámos aceder ao conhecimento de alguns traços das suas trajetórias pessoais e profissionais e dos contextos onde atuam. Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa com características de estudo de caso múltiplo. A incursão empírica realizou-se em três estabelecimentos educativos (rede privada e social), com a participação de seis educadoras de infância. Para a recolha da informação recorremos a observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*focus group*). A análise interpretativa da informação recolhida permitiu compreender que as educadoras de infância procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma especificidade teoricamente fundamentada, o que efetivam através da afirmação de uma intencionalidade da

1 Estudo desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Rui Canário e Professora Doutora Teresa Vasconcelos.

ação educativa e da procura permanente de construção de um discurso educacional, no sentido de ultrapassar a visão assistencialista da intervenção que tende a prevalecer. Tais processos são consubstanciados por interações humanas, através de uma intervenção revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas. Atuam como facilitadoras das trocas sociais entre adultos e crianças, multiplicando-se em funções, pelo que têm necessidade de recorrer a diferentes domínios do saber. A valorização dos saberes construídos num diálogo permanente com a situação real, a construção de uma pedagogia articulada entre as equipas educativas e as famílias, a inovação na divulgação das práticas pedagógicas conduzem a traços identitários destas educadoras e singularizam a sua identidade profissional.

Palavras-chave: Creche. Práticas Pedagógicas. Educadoras de Infância. Identidade Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de infância em Portugal não se resume a sucessões lineares de factos, está intrinsecamente relacionada com os contextos sociais, políticos, económicos e históricos, pelo que, a oferta e a procura dos serviços para a infância têm estado diretamente relacionadas com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade (Bairráo & Tietze, 1995), encontrando-se, assim, permeadas pelos princípios e valores culturais vigentes.

O referencial normativo para a educação de crianças dos zero aos três anos, tem-se pautado por uma conceção associada à perspetiva assistencialista, enfatizando-se respostas às necessidades de apoio social da família, registando-se a ausência de objetivos claros do ponto de vista da ação a desenvolver, quer com as crianças, quer com as famílias.

Em consequência, o atendimento das crianças em contexto de creche, acaba por ser entendido por uma larga camada da população, como uma resposta social para as crianças cujas famílias não podem assegurar, a tempo inteiro, a educação e o cuidado dos seus filhos. Tal facto, tem vindo a ter implicações na forma como o profissionalismo das educadoras de infância² é entendido, uma vez que são confrontadas com diferentes perspetivas educacionais, por parte das

2 Optamos por utilizar o designativo no feminino, uma vez que o trabalho exercido nas instituições de educação de infância continua a ser, na sua maioria, efetivado por mulheres. Além deste facto, todas as profissionais que participaram no estudo são mulheres.

famílias, de outros profissionais, das entidades patronais e organismos de tutela e da comunidade em geral (Matos, 2002). As práticas pedagógicas destas profissionais, acabam por ser identificadas com práticas maternas, com características fortemente de âmbito doméstico, atribuindo à docência na educação de infância um status de não profissionalização e de desprestígio profissional. Esta situação repercute-se nas condições de trabalho destas profissionais, nomeadamente baixos salários, extensão dos horários de trabalho, falta de recursos humanos e o não reconhecimento do tempo de serviço prestado como serviço docente, impedindo, o acesso à carreira docente (Vasconcelos, 2014).

Com o objetivo de inverter este olhar, procuramos conhecer os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, como vivem e pensam a sua profissão no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a Educação na Primeira Infância e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional.

Pensamos que, ao reunir um conjunto significativo de elementos sobre as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras de infância a intervir em contexto de creche, podemos ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades e, dessa forma, contribuir para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente.

Trazendo as *vozes* destas profissionais para o domínio público e problematizando os seus modos de ser, sentir e agir estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância, ou seja *ultrapassando uma perspetiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional e não reduzindo a qualidade dos serviços para a infância a aspetos estruturais e técnicos* (Vasconcelos, 2001, p. 21).

Acreditamos que as creches são contextos educativos por excelência, e que nos primeiros anos o desenvolvimento das crianças pequenas é intenso, pelo que se torna cada vez mais urgente que essa intervenção seja cuidadosamente planeada e refletida com a participação de todos - crianças, equipas educativas, famílias e comunidade -, nas suas diferentes dimensões, com vista ao seu bem-estar, desenvolvimento global e garantia dos seus direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança. Tal só será possível se nos ancorarmos nos *diálogos, na escuta, nos relacionamentos*, [que consistem na] *base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 83) e estabelecermos *um canal de encontro e diálogo entre cidadãos* (Moss, 2009, p. 8).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciámos o percurso investigativo através de um estudo exploratório que se consubstanciou na primeira fase da investigação principal. Partindo, assim, de um plano incipiente, algumas questões foram explicitadas, outras reformuladas e, à medida que fomos avançando na pesquisa, outras abandonadas. Esta fase foi crucial para nos familiarizarmos com a problemática que nos propusemos investigar e contribuir para a construção de conhecimento para o desenvolvimento do estudo principal.

O paradigma de referência da investigação foi o da abordagem qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, no sentido de privilegiarmos a compreensão das informações a partir das perspetivas dos participantes da investigação (educadoras de infância) e um entendimento em profundidade, bem como a construção de conhecimento e acesso a tópicos importantes, não previstos.

Apesar dos riscos e dificuldades que impõe, [esta abordagem] revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (Duarte, 2002, p. 140), na medida em que se apresenta com a potencialidade de revelar valores, símbolos e representações, permitindo a captação e valorização das subjetividades. Acresce ainda o facto de estudar *as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem* (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Tendo conhecimento que a tarefa de procurar realizar uma leitura do particular, partindo de processos singulares, exige um grande esforço, definimos eixos de pesquisa, de forma a enquadrar e dirigir o estudo, explicitando e delimitando, assim, o campo a investigar. Neste sentido, foram definidos três eixos principais de pesquisa: i) caracterização das instituições educativas; ii) modos e estratégias utilizados pelas educadoras de infância no seu desempenho profissional; iii) representações socio profissionais das educadoras de infância

Procurámos recolher dados *ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural* (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Contudo, não tivemos a pretensão de descrever a realidade na sua totalidade, mas somente a que nos foi possível observar, perceber e descrever, ou seja, ver, ouvir e sentir.

Assim, em conformidade com a natureza do objeto de estudo - educadoras de infância a desempenhar funções no contexto de creche -, optou-se por um estudo de caso múltiplo, por se entender ser o mais adequado face à problemática em questão e à necessidade de ilustrar a variedade e diversidade de ambientes e pessoas (Bogdan & Biklen, 1994), e *penetrar na realidade social e descrever*

a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo (Martins Filho & Prado, 2011, p. 91).

A incursão empírica realizou-se em três estabelecimentos educativos de diferentes iniciativas (rede privada e social), com a participação de seis educadoras de infância a intervir na valência de creche. A constituição do grupo de participantes não foi aleatória, decorreu do estudo exploratório e *estreitamos* os sujeitos e os contextos a investigar, pois *de amplos começos exploratórios* [as investigações] *orientam-se para uma mais específica recolha de dados e respetiva análise* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62). Assim, limitamo-nos a duas educadoras por contexto, correspondendo a seis educadoras e três contextos, sendo que alguns dos critérios que estiveram subjacentes à seleção da amostra no estudo exploratório se mantiveram no estudo principal, ou seja, representatividade das duas redes institucionais (privada com fins lucrativos e social) e das três salas da valência de creche (4 meses/1 ano, 1/2 anos e 2/3 anos); outros fatores que assumiram relevância na escolha das participantes no estudo principal, foram o facto de considerarmos as suas práticas pedagógicas significativas, bem como a sua capacidade de verbalização; acresce, ainda, a proximidade física dos contextos entre si e do nosso local de trabalho, para que se tornasse mais fácil organizar todas as deslocações para a realização do trabalho de campo.

Procuramos criar todas as condições favoráveis à condução da investigação *de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável* (Lima, 2006, p. 155), resultante de um processo de interação dialógica (Freire, 1972), entre investigadora e participantes, assente em princípios de isenção, humildade, rigor, que envolveu *consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro* (Vasconcelos, 1997, p. 68).

Neste sentido, as questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas da investigação, procurando, assim, seguir as recomendações de Jorge Lima (2006, p. 155), quando refere *que é essencial que as considerações éticas se tornem parte integral da nossa prática quotidiana da pesquisa*, sempre na procura de *não causar quaisquer danos físicos, mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles* (Vasconcelos, 2006, p. 98), que investigamos.

Deparamo-nos com um trabalho complexo, decorrente da opção por uma abordagem qualitativa, pelo que são vários os autores (Afonso, 2005; Yin, 2005; Tuckman, 2005; Bodgan & Biklen, 1994, entre outros), que defendem que se deve recorrer a diversas fontes - nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras (Yin, 2005, p. 112-113) - e a várias técnicas de recolha de informação, de modo a englobar uma multiplicidade de perspetivas e auxiliar na descrição sistemática (Graue & Walsh, 2003).

Desta forma, o estudo privilegia distintas fontes de informação, cada uma com as suas características, mas que se complementam, nomeadamente observações (dias tipo de intervenção e reuniões de pais), pesquisa documental (documentos oficiais – informação pedagógica, gestão organizacional e pedagógica e normativos ou de regulação; documentos pessoais - registos de planificação de atividades com as crianças e com as famílias, registos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e textos informativos para as famílias), entrevistas semiestruturadas individuais às seis educadoras de infância e entrevista coletiva (*Focus Group*).

Para garantir a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações optámos pela utilização da triangulação das técnicas de recolha, com o objetivo de evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados foram recolhidos. Procurámos, assim, confrontar o dito, o escrito e o feito, para conseguirmos uma descrição dos modos de produção das práticas das seis educadoras de infância.

Após a conclusão da análise e interpretação da informação, organizámos o texto e, tomámos a decisão de o dar a conhecer às educadoras de infância, com o objetivo de perceber se se identificavam com todas as ideias expostas, ou seja para validar toda a informação recolhida anteriormente. Distribuímos por cada educadora o texto que correspondia à análise e interpretação dos seus dados, ou seja, uma parte parcial do texto, e solicitámos a sua leitura e análise crítica e convidámo-las a participar numa entrevista coletiva ou de grupo, realizada no âmbito da técnica do *focus group*. *Esta técnica implica a constituição de pequenos grupos de interlocutores privilegiados que se reúnem [...] para debater um tema em profundidade* (Fern, 2001, cit. Afonso, 2005, p. 100). Procuramos colocar a ênfase no sentimento de pertença, com o objetivo de conseguir efetivar a convergência de olhares na discussão, tendo sempre presente que não é necessário que se registre consenso de opinião.

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O mapeamento de alguns traços identitários das seis educadoras de Infância partiu da análise e interpretação dos movimentos emergentes das suas múltiplas interações com as crianças, as equipas e as famílias, procurando compreender os sentidos e significados atribuídos às suas práticas pedagógicas. Sobressaem as seguintes perspetivas: os estabelecimentos educativos com identidade e cultura própria; as educadoras de infância como produtoras dos seus saberes e gestoras da sua formação, consideradas como aprendizes sociais; a construção das identidades profissionais como processo permanente que cruza a dimensão

pessoal com a profissional; as singularidades da profissionalidade da educadora de infância a intervir em contexto de creche. Agrupamos estas cinco perspetivas em três dimensões, coincidentes com os eixos de pesquisa, que se prendem com os contextos educativos, a natureza da intervenção pedagógica e a identidade profissional das seis Educadoras de Infância.

Os contextos educativos: espaços de aprendizagem da profissão

Os estabelecimentos educativos apresentam-se como uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias, no seio do qual as seis Educadoras de Infância produzem as suas práticas pedagógicas, em interação com pessoas, acontecimentos, espaços, rotinas e valores. A singularidade e diversidade destas instituições repercute-se, de forma direta ou indireta, nas práticas pedagógicas das Educadoras, conforme testemunha a Educadora Maria:

[...] tudo está relacionado com o facto de estarmos numa instituição particular e temos que mostrar trabalho, não é? Quanto mais fizermos, quanto mais dermos a conhecer..., valem-se muito da imagem e também temos que trabalhar para isso e dá muito, muito trabalho (E1, Maria)³.

As Educadoras participantes no estudo consideram os contextos educativos como locais *agenciadores de relações* (Guimarães, D. & Leite, 1999) entre crianças, equipas e famílias, ou seja, espaços de relacionamentos, onde se efetivam verdadeiras redes complexas e densas de conexão de pessoas, ambientes e atividades que abrem oportunidades para as crianças e enfatizam uma visão de criança rica e de uma pedagogia co construtora. A Educadora Sara, reforça esta dimensão ao referir que *[...] em creche temos oportunidade de nos relacionarmos com outros seres humanos. Esta forma de proximidade é única* (E1, Sara).

Os contextos educativos são ainda considerados como locais de articulação entre o aprender e o fazer, são espaços privilegiados de aprendizagem de crianças e adultos (famílias e profissionais). Consistem em espaços onde aprendem a profissão (Nóvoa, 2000), em interação com as equipas, no sentido de se *tornarem pessoas diferentes, mais humanizadas, mais sensíveis, mais respeitadoras pelas características do outro* (E1, Alice). Envolvem-se em processos de reflexão partilhada, como forma de irem além do que seriam capazes individualmente,

3 Estudo principal - entrevista individual à Educadora Maria.

contribuindo para a ampliação de sentidos e significados da prática pedagógica, e, por conseguinte, para uma melhor performance da equipa, pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem coletiva, numa perspetiva ecoformativa (D'Espiney, 1997).

No que respeita à organização dos contextos educativos, nas diferentes dimensões, esta tem vindo a ser pensada no sentido de se constituírem em lugares que refletem *a cultura, as vivências e as necessidades [...] das crianças* [e das famílias] *que nele[s] habitam* (Horn, 2017, p. 17). Esta organização ancora-se em relações de cuidado, que é, como nos refere a Educadora Patrícia:

aquilo que mais gosta de fazer, cuidar dos outros, ajudar as famílias a tratar dos seus filhos, a observar os seus filhos, procuro estar disponível para eles, procuro organizar tudo em função do que precisam, quer com as crianças, quer com as famílias e, claro que, também com as minhas colegas, portanto com toda a equipa (E1, Patrícia).

Não obstante, ainda há alguns caminhos a percorrer para os contextos educativos se constituírem como efetivas *arenas* de ação das crianças e dos adultos (Moss, 2002), como verdadeiros espaços de vida partilhados, onde os direitos, especificidades, pensamentos e necessidades das crianças, famílias e profissionais sejam totalmente respeitados. Onde, em todos os momentos do quotidiano da intervenção educativa, *a agência das crianças não se constitui na sombra dos adultos* (Rodrigues, 2016, p. 43), mas em parceria com eles. Conforme alude a Educadora Alice,

não é fácil planearmos o nosso trabalho de acordo com as necessidades de todos, das crianças, das famílias, da equipa. Nem sempre temos pessoas nas direções que estejam sensibilizadas para o trabalho a fazer em creche e nem sempre nos apoiam e, claro, não conseguimos dar as respostas que idealizamos, respeitar os ritmos, os interesses, as necessidades... Exige um grande trabalho e também formação para podermos fazer a diferença e estarmos todos em sintonia e crescermos em conjunto, ainda temos muito a fazer para conseguirmos, verdadeiramente, respeitar tudo e todos (C. inf., Alice)⁴.

Modos e estratégias de intervenção: processo educativo ecológico e integrado

As Educadoras de Infância participantes no estudo revelam uma acentuada aproximação entre os seus discursos e as suas práticas pedagógicas. Vários são os

⁴ Conversa informal com a Educadora Alice, aquando da observação de um dia típico.

aspetos que subjazem aos seus modos de ser, fazer e sentir, e que caracterizam a singularidade da intervenção destas Educadoras e intervir em contexto de creche. Passamos, de seguida, a apresentar, de forma sumária, alguns desses aspetos.

As crianças são compreendidas por estas educadoras, na maioria das situações, como sujeitos competentes, ativos, sociais, capazes de interagir com o outro. Procuram olhar para as crianças tentando captar o seu ponto de vista, entendendo-as como sujeito e não como objeto de aprendizagem, *pois eles também são pessoas que sabem e fazem muita coisa* (C. inf. Tina). Deste modo, o desafio lançado por Manuela Ferreira (2004), *virar do avesso*, ou seja, olhar para as crianças de outro ângulo, é uma prática que estas profissionais procuram adotar no quotidiano da intervenção.

Na organização e gestão do currículo, verificam-se semelhanças e diferenças de atuação, decorrentes, pensamos, da singularidade dos percursos formativos, das experiências em diferentes contextos de trabalho, bem como das características pessoais. As semelhanças situam-se ao nível das *variáveis do currículo* (Oliveira-Formosinho, 1998), nomeadamente na organização do espaço, materiais, tempo e rotinas, talvez pelo facto de pretenderem tornar visível e discernível o referencial pedagógico que dizem mobilizar para orientar as suas práticas pedagógicas, o modelo High/Scope; as diferenças, situam-se ao nível do desenvolvimento de projetos e atividades e respetiva documentação pedagógica, expressas numa maior ou menor autonomia, facto decorrente de eventuais pressões contextuais.

A gestão do tempo nos contextos de intervenção destas Educadoras realiza-se com algumas dificuldades, uma vez que as rotinas quotidianas nem sempre se caracteriza pela valorização e respeito pela autonomia e pelo ritmo das crianças, principalmente no momento das refeições e do sono, com crianças de dois/três anos. Ou seja, o tempo é regido, muitas vezes, pelas necessidades dos adultos e pelas rotinas quotidianas instituídas nos contextos educativos, pelo que nem sempre apresentam um cariz flexível. Apesar desta constatação, podemos afirmar que, de modo geral, a ação das seis educadoras pauta-se, indubitavelmente, por uma grande preocupação em responder, em tempo oportuno, às necessidades de todas as crianças.

Apresentam uma visão partilhada de criança, de educação e das suas finalidades, integrando as componentes do *educare* (Caldwell, 1995) como condição indispensável da sua intervenção. Caminham em direção à adoção de uma abordagem de intervenção integrada e abrangente de educação de infância, procurando que todo o processo seja intenso e entendido como um processo único de desenvolvimento, um processo de humanização, uma vez que *se está a lidar com pessoas e não apenas com corpos para serem alimentados ou para serem mudados* (E1, Sara). A Educadora Sara acrescenta que, para atender às especificidades dos *seus* bebés,

tem que estar muito atenta [...] tem que conseguir ver e ler para além do que não é visível [...] um grupo de creche exige-nos tanto, tanto... não é só do ponto de vista físico é também psicológico. Aquela questão de tentarmos perceber o que se passa, o que têm, o que os incomoda... Temos que estar constantemente a pensar, porque eles não falam, não é? Temos que perceber através do olhar, do choro... exige muito do adulto, muita atenção, muita presença, muita disponibilidade... temos que articular tudo, os cuidados, a aprendizagem, tudo tem que estar interligado, só assim faz sentido (E1, Sara).

Regista-se, assim, um grande investimento na reconfiguração da pedagogia, procurando dar visibilidade às *minúcias* (Martins Filho, 2013), ou seja, tornar visível o significado pedagógico de determinadas ações rotineiras - conversar, cantar, embalar, contar histórias, brincar, dançar, escutar, alimentar, trocar fraldas, limpar, entre tantas outras. Estes fazeres do quotidiano, poderão parecer insignificantes, mas é a partir deles que as seis Educadoras afirmam uma conceção holística do desenvolvimento da criança, integrando as componentes do *educare*, como condição indispensável da sua intervenção, *tudo tem que ser feito com intencionalidade educativa, temos que cuidar e educar, tudo ao mesmo tempo, diria em paralelo, porque não se faz uma coisa sem a outra* (E1, Alice). São, pois, todos estes fazeres, que dão centralidade à intervenção docente com os bebés e crianças pequenas. É a partir deles que se consubstancia o currículo destas Educadoras e que se afirma a *Pedagogia do Quotidiano, como unidade de inteireza de vida construída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens* (Carvalho & Fochi, 2016, p. 165).

Revestem as práticas pedagógicas de afetos, descobertas, desafios, onde a relação assume um papel crucial, consiste na pedra basilar do seu trabalho. Para as seis Educadoras, construir relações, colocar-se em relação, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo (Ostetto, 2000, p. 10). Essas relações sociais estabelecem-se num processo horizontal e constituem-se através de ações educativas, onde estão presentes as relações de cuidado e as relações corporais (Duarte, 2011), consolidando a especificidade da ação em contexto de creche. Atestando esta ideia, a educadora Carla afirma que

uma das especificidades da creche são as relações que se estabelecem com todos, principalmente com as crianças [...] temos que ter uma grande relação, uma relação forte, uma relação de confiança, uma relação de entrega, uma relação de empatia, uma relação de atenção, uma relação de afeto... aqui vai tudo pela relação (E1, Carla).

No que respeita à relação que estabelecem com as famílias, estas são assumidas como parceiros e recursos formativos (Canário, 1992). Partilham

conhecimentos, dispõem-se a escutar, respeitando diferenças e comprometendo-se a proporcionar um atendimento de igual qualidade a todas as crianças e famílias. Efetivam um trabalho consistente e contínuo de partilha e colaboração intensa e revelam que a relação e o encontro com as famílias são mais frequentes e recorrentes no contexto de creche, uma vez que os bebés e as crianças pequenas apresentam uma maior dependência dos adultos para o seu cuidado e bem-estar. A relação com as famílias é uma necessidade e um imperativo, atendendo que a

passagem de informação tem que ser diária, os bebés ainda não falam, não contam... e para irmos ao encontro das suas necessidades temos que estar sempre em contacto com as famílias [...] temos que nos relacionar, procurar estar em harmonia, em sintonia, todos a remar para o mesmo lado, e, muitas vezes todos a aprender (CE, Maria)⁵.

Consideram que as relações são, inevitavelmente, fluídas e flexíveis, e nem sempre são fáceis, uma vez que a visão que muitas das famílias têm sobre o contexto de creche é de um espaço assistencial e desvalorizam a dimensão educativa, pelo que se disponibilizam para alterar as rotinas e renovar as suas práticas. Mobilizam diferentes metodologias e práticas de relação, no sentido de pautarem a sua intervenção numa perspetiva sistémica, fortalecendo, permanentemente, a tríade família-criança-creche.

Identidade profissional: *paredes meias* entre o herdado e o visado

As seis Educadoras, ao longo das suas trajetórias, participaram e ocuparam posições diversas em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. Interagiram com diferentes pessoas e contextos e tiveram oportunidade de estabelecer variadas relações afetivas, cognitivas e sociais que, em determinadas situações, contribuíram para modificar e/ou reforçar os seus traços identitários. É na articulação entre as trajetórias individuais, os espaços de intervenção profissional e na relação dialógica entre o Eu e o Outro, que as identidades profissionais se constroem (Correia, 2002; Sarmiento, 1999; Dubar, 1997).

São profissionais que se empenham em afirmar a especificidade da intervenção com bebés e crianças pequenas, dando visibilidade aos fazeres e sentires que permeiam todos os acontecimentos vivenciados quotidianamente pelas crianças. Como alega a Educadora Carla,

5 Conversa de explicitação sobre as reuniões de pais com a Educadora Maria.

uma das especificidades da creche são as relações que se estabelecem com todos, com as crianças, com as famílias, com as colegas... relações fortes, uma relação de confiança, uma relação de entrega, uma relação de empatia, uma relação de afeto... aqui vai tudo pela relação (E1Carla).

Estas ações decorrem de relações com um *Outro*, que requerem trocas, olhares, toques. Requerem uma permanente disponibilidade para acolher todos os sentimentos (Friedmann, 2012); uma permanente disponibilidade para saber ouvir, para escutar de forma atenta e crítica, saber silenciar e abrir espaço para o discurso do *Outro*, uma *escuta holística* (Gonzalez-Mena, 2015); uma permanente disponibilidade para criar um ambiente de cooperação e democracia, dialogando com os bebês e crianças pequenas, em vez de falar para eles; uma permanente disponibilidade para uma relação corpo a corpo intensa onde *o contacto físico é permanente, estabelece-se uma relação empática, de grande intimidade* (EE, Sara)⁶.

Valorizam os saberes construídos num diálogo permanente com as situações, os contextos, as equipas, como fator de desenvolvimento de práticas não padronizadas, pois como refere a Educadora Tina, o seu

crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com todas as pessoas à minha volta... com as colegas, com a coordenação, com as crianças, com as famílias (E1,Tina).

A complexidade da profissão é uma preocupação para estas profissionais e referem que esta decorre de uma grande abrangência de funções que, por um lado, está diretamente relacionada com o entendimento de criança global nas suas múltiplas dimensões e potencialidades, e, por outro lado, é uma profissão que intervém não apenas com as crianças, mas também com os adultos (equipas pedagógicas e famílias). Sublinham que a multiplicidade de tarefas e funções requer formação, saberes e conhecimentos em diferentes domínios.

Algumas educadoras afirmam que na formação inicial não adquiriram conhecimentos suficientes para intervir em contexto de creche, não obstante, fazem referência à mobilização de alguns saberes, adquiridos nesse período, integrados em dois dos três polos de saberes – metodológico, disciplinar e científico – que compõem, normalmente, o currículo da formação inicial (Nóvoa, 1987). No polo metodológico referem o recurso a técnicas e instrumentos de ação e, no polo científico, o recurso aos saberes integrados na área das ciências da educação – nomeadamente a psicologia e a pedagogia. Cremos poder afirmar que os

6 Estudo exploratório – entrevista individual à Educadora Sara.

conhecimentos adquiridos na formação inicial são mobilizados para a ação e são recriados nos contextos específicos onde intervêm. Constatamos que se formam através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham as suas trajetórias pessoais e profissionais (Nóvoa, 1988). Valorizam os saberes construídos na ação, ou seja, os saberes da prática, associados à experiência concreta de trabalho que, segundo Dubar (1997), se apresentam como elementos estruturantes das identidades profissionais.

Decorrente da abrangência do seu papel e funções, estas profissionais acusam sinais de desmotivação e fadiga devido à intensificação da exploração do trabalho com que se deparam quotidianamente e também porque *não encontram, no sistema, os necessários incentivos à sua autoestima, valorização pessoal e profissional, estabilidade e progressão na carreira* (Silva, M. 2016, p. 5). Algumas educadoras manifestam sentimentos de isolamento e exclusão, aludindo à imagem fragmentada do grupo profissional – consideram que há *educadoras de primeira* [as que exercem no jardim de infância] e *educadoras de segunda* [as que exercem na creche] (E1, Carla). Referem que se sentem desvalorizadas pelas próprias colegas que intervêm em jardim de infância, pelas famílias e pela sociedade em geral.

Enfrentam grandes obstáculos nos contextos de intervenção e, para os transpor, centram-se na mobilização dos saberes do coletivo. Procuram assegurar momentos e espaços de encontro e de relação entre as equipas educativas e entre estas e as famílias, em ordem a um intercâmbio de recursos, de experiências e de saberes. A Educadora Tina menciona que todo o seu

[...] crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com toda as pessoas à minha volta... com as colegas, com a coordenação, com as crianças com as famílias (E2, Tina).

Estas educadoras têm consciência de que *o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, [a partir] da discussão* (Malaguzzi, 1999, p. 83) entre os pares e as famílias.

Recorrem à divulgação do trabalho que desenvolvem como uma forma de “*prestar contas*” sobre o seu trabalho aos pais e à comunidade (Vasconcelos, 2012, p. 38). Todavia, apesar do esforço acrescido que algumas educadoras fazem diariamente para documentarem a complexidade do quotidiano nos contextos de creche e darem, assim, visibilidade às suas práticas pedagógicas, explicitando a filosofia educativa que subjaz ao desenvolvimento dessas práticas, continuam a sentir o “peso da herança” de uma conceção assistencialista.

Alegam uma desvalorização da identidade profissional, atribuindo tal facto à persistência da visão do entendimento em creche se situar na dimensão dos

cuidados. Sinalizam outros aspetos que entendem que também contribuem para a falta de reconhecimento da especificidade da sua profissionalidade, nomeadamente o facto de se verificar uma *grande sobreposição de funções* (E1, Alice) entre educadoras e auxiliares, com origem na ausência de funções e perfil claramente delimitados e, também, no facto de os bebés e as crianças pequenas não produzirem *trabalhinhos*, ficando, assim, a dimensão educativa invisível e implícita nas ações do cuidado. Referem, ainda, outro aspeto que contribui para se *sentirem diminuídas quando comparadas com os docentes dos outros níveis educativos e também com as colegas a exercer no jardim de infância* (C. inf. Patrícia), que consiste na ausência de orientações pedagógicas para a creche, que, em articulação com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), publicadas pelo Ministério da Educação, em 1997, e revistas em 2016, poderiam dar um grande contributo à visibilidade, credibilidade e identidade profissional das Educadoras a intervir em creche (OCDE, 2012).

A identidade profissional destas profissionais situa-se paredes meias entre o herdado e o visado (Dubar, 1997), ou seja, entre o atribuído e o desejado, pelo que procuram uma identidade mais justa, mais positiva e mais reconhecida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões do estudo indicam que as seis educadoras de infância participantes, procuram atribuir à educação das crianças dos zero aos três anos em contexto coletivo, uma especificidade teoricamente fundamentada, transparecendo, tal facto, da afirmação de uma intencionalidade na sua ação educativa e na procura permanente da construção de um discurso educacional. Tais processos traduzem-se através da indissociabilidade entre cuidados e educação, com uma atuação revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas.

Estamos em presença de profissionais que, apesar de confrontadas com vários constrangimentos relacionados com a desvalorização e reconhecimento profissional, encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador de relações e co construções e efetivar a articulação de princípios educativos que consolidem experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças e para os adultos, por meio do encontro, da escuta, do diálogo e da partilha (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Ancorando-nos em Canário (1997), consideramos que estas Educadoras podem ser entendidas como *artesãs*, na medida em que revelam ser inventoras (e não reprodutoras) das práticas pedagógicas, inventam e reinventam em busca

de inscreverem *os objetivos da coeducação num conceito alargado de cuidado (care) de si, do outro e do mundo* (Tronto, 2009, cit. por Rayna, 2013, p. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005), *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Bairráo, J. & Tietze, W. (1995), *A Educação Pré-Escolar na União Europeia* (pp. 29-74). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldwell, B. (1995), Creche – Bebê, Família e Educação. In: J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI, Criança e Família na viragem do século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1992), Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 165-187). Lisboa: D. Quixote.
- Carvalho, R. & Fochi, P. (2016), O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Revista Textura*, Vol. 18. Nº 36, jan/abr, 153-170. Consultado em 8 de setembro de 2017, em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1949/1458>.
- Correia, I. (2002), *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projetos de intervenção sócio educativa e comunitária*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Dahlberg, Moss & Pence (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2006), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- D’Espiney, R. (1997), Especificidades de um projeto de educação de infância itinerante. In: Mirna Montenegro (org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Duarte, R. (2002), Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, 139-154. Consultado em 3 de fevereiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.
- Duarte, F. (2011), *Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem as especificidades da docência*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Consultado em 2 de março, em 2016, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>.

- Dubar, C. (1997), *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004), Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: Manuel Jacinto Sarmiento (org.), *Crianças e Miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1972), *A pedagogia do oprimido*. Brasil: Porto Alegre.
- Friedmann, A. (2012), É hora de discutir o que queremos para as nossas crianças. Revista *Pátio Educação Infantil*, Ano X, n.º 32, julho. Porto Alegre. Consultado em 5 de maio 2016, em <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/7225/e-hora-de-discutir-o-que-queremos-para-nossas-criancas.aspx>.
- Gonzalez-Mena, J. (2015), *Fundamentos da Educação Infantil. Ensinando Crianças de uma Sociedade Diversificada* (6ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Guimarães, D. & Leite, M^a Isabel (1999), A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. 22ª Reunião *Anual da ANPED*, Caxambu. Consultado em 10 de março de 2012, em <http://www.anped.org.br>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M^a da Graça (2017), *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Lima, J. (2006), Ética na Investigação. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999), O trabalho de colegiado de professores. In: Edwards, C. et. al, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 81-91). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins Filho, A., & Prado, P. (2011), *Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.
- Martins Filho, A. (2013), *Minúcias da vida cotidiana no fazer –fazendo da docência na educação infantil*. (Tese de Doutorado em Educação não publicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido em 4 de março de 2016, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>
- Matos, Manuela (2002), *Modos de Ser Educadora de Infância – Diversidade de Contextos e Diversidade de Prática*. (Tese de Mestrado em Educação de Adultos, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Moss, Peter & Petrie, P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Moss, Peter (2009), Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, Vol. 20, nº3, 417- 436. Consultado em 4 de janeiro, em 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>.