

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO ESTÁGIO EM CRECHE: REPRESENTATIVIDADE E SIGNIFICADO ATRIBUÍDO A DIMENSÕES DA PEDAGOGIA

*Sara Barros Araújo (Instituto Politécnico do Porto)**

RESUMO

A formação profissional de educadores(as) de infância para o trabalho em creche tem sido reconhecida como influente na qualificação destes serviços, embora seja frequentemente caracterizada como insuficiente e/ou desajustada às necessidades associadas ao perfil e respetivas funções profissionais. O presente estudo situa-se na formação inicial de educadores(as) de infância, pretendendo analisar a representatividade e significado atribuído a dimensões pedagógicas na aprendizagem profissional no âmbito do estágio em creche. Dados oriundos de 41 relatórios de estágio foram sujeitos a análise dedutiva, com base em dimensões da pedagogia identificadas na literatura. Os resultados evidenciaram seis dimensões com maior representatividade e significado nos relatos das estagiárias: experimentação de atividades [propostas pelo adulto], observação da criança e dos seus contextos proximais, organização de espaços e materiais, organização do tempo, interação adulto-criança e envolvimento das famílias. Adiantam-se algumas implicações ao nível dos processos de formação, com incidência na experiência formativa em contexto de estágio em creche.

Palavras-chave: Creche. Estágio. Aprendizagem profissional. Dimensões pedagógicas.

ABSTRACT

PROFESSIONAL LEARNING IN A PRACTICUM WITH TODDLERS: REPRESENTATIVENESS AND MEANING OF PEDAGOGICAL DIMENSIONS

The professional training/education of early childhood teachers for working in education and care contexts for children under 3s has been recognized as influential in the qualification of these services. However, the preparation of these professionals has been characterized as insufficient and/or inadequate in the face of the needs associated to the professional profile and functions. This study focuses on the preservice preparation of early childhood teachers for working with toddlers. Specifically, it intends to examine the representativeness and meaning of core pedagogical dimensions in students' professional learning during practicum. Data from 41 practicum reports were subjected to a deductive analysis, departing from pedagogical dimensions identified in the literature. Results point to six pedagogical dimensions more representative and meaningful according to students' discourses: experimentation of activities [proposed by the adult], observation of the child and its proximal contexts, organization of space and materials, organization of time, adult-child interaction and

* Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM). Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP). E-mail: saraujo@ese.ipp.pt.

involvement of families. Some implications are addressed at the level of training/ education processes, with a focus on practicum experiences with very young children.

Keywords: Childcare. Practicum. Professional learning. Pedagogical dimensions.

RESUMEN

APRENDIZAJE PROFESIONAL EN UN PRÁCTICUM EN GUARDERÍAS: REPRESENTATIVIDAD Y SIGNIFICADO ASIGNADO A DIMENSIONES DE LA PEDAGOGÍA

La formación profesional de profesores(as) de educación infantil para el trabajo en guarderías ha sido reconocida como influyente en la cualificación de estos servicios, a pesar de que sea designada frecuentemente como insuficiente y/o desajustada a las necesidades asociadas al perfil y respectivas funciones profesionales. El presente estudio se concentra en la formación inicial de profesores(as) de educación infantil, pretendiendo analizar la representatividad y significado asignado a dimensiones pedagógicas en el aprendizaje profesional en el ámbito de un prácticum en guarderías. Datos procedentes de 41 informes de prácticum fueron sometidos a un análisis deductivo, con base en dimensiones de la pedagogía identificadas en la literatura. Los resultados evidenciaron seis dimensiones con mayor representatividad y significado en los relatos de las becarias: actividades de experimentación [propuestas por un adulto], observación del niño y de sus contextos proximales, organización de espacios y materiales, organización del tiempo, interacción adulto-niño y involucramiento de las familias. Se adelantan algunas implicaciones a nivel de los procesos de formación, con incidencia en la experiencia formativa en un contexto de prácticas en guarderías.

Palabras clave: Guardería. Prácticum. Aprendizaje profesional. Dimensiones pedagógicas.

Introdução

As mudanças sociais, econômicas e demográficas que ocorreram nas últimas décadas nas sociedades ocidentais criaram a necessidade de reconfigurar as estruturas e processos associados à educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, em contextos de atendimento coletivo. No panorama europeu, vários debates e documentos no âmbito das políticas educativas transnacionais têm evidenciado um reforço da visibilidade deste segmento etário nas preocupações de diferentes estados (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014; OBERHUEMER; SCHREYER; NEUMAN, 2010; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017). Este movimento é relevante considerando que, em nível europeu, persistem sistemas divididos, com tutelas e orientações distintas dos serviços para crianças mais novas (0-3) e mais velhas (3-6), bem

como uma preparação e qualificações profissionais diferentes, com desvantagem notória para os profissionais que trabalham com bebês e crianças mais novas (OBERHUEMER; SCHREYER, 2017), seguindo uma tendência registrada em outros pontos do mundo (BECK, 2013; CHU, 2016; WHITE et al, 2016).

Portugal tem acompanhado esse movimento de investimento em serviços de atendimento para crianças nos primeiros anos de vida, cuja manifestação mais visível tem sido a densificação territorial da sua oferta, com um aumento da taxa de cobertura média nacional de 25%, em 2006 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2006), para 51,1%, em 2015 (MINISTÉRIO DO TRABALHO, SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL, 2017). Esta expansão tem vindo a reclamar a necessidade de atenção particular à formação dos(as) profissionais

para o trabalho nesta valência. Relativamente aos/as profissionais de educação de infância, alguns estudos têm identificado fragilidades no nível da sua formação, quer inicial quer contínua. Mais especificamente, esta vem sendo caracterizada como inexistente ou muito limitada (CARDOSO, 2012; COELHO, 2005; CRAVEIRO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), pouco instrumental para as práticas (COELHO, 2005), pouco específica, descontextualizada e organizada de forma setorializada do ponto de vista dos conhecimentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

O presente estudo inscreve-se no campo da Pedagogia da Infância e situa-se na formação inicial de educadores(as) de infância para o trabalho pedagógico em contexto de creche. Pretende analisar, no âmbito da experiência de estágio, as dimensões pedagógicas com maior representatividade e significado na aprendizagem profissional, com base em relatos das próprias protagonistas, as estagiárias. Este foco emerge da escassez de estudos que tenham reclamado a formação profissional para o trabalho em creche enquanto objeto de estudo, quer em Portugal quer internacionalmente. O foco na experiência de estágio radica na constatação da relevância dos períodos de imersão nos contextos de trabalho enquanto *locus* privilegiado de aprendizagem profissional e, também neste caso, no número reduzido de estudos que tenha reivindicado este foco investigativo no domínio da educação de infância.

Relevância da formação profissional específica para o trabalho em creche: dados da investigação

A relevância da preparação profissional de educadores(as) de infância para o trabalho com crianças nos primeiros três anos de vida tem sido reconhecida em diversos estudos. Neste ponto, apresentamos dados da investigação oriundos de três fontes principais: (i) estudos realizados com um foco na compreensão da experiência de estágio em contexto de creche; (ii) estudos longitudinais que se detiveram na análise do impacto de variáveis adstritas aos contextos de atendimento extrafamiliares no desenvolvimento de crianças até os três anos; e, (iii) estudos de natureza praxeológica, no âmbito da formação contínua em contexto de trabalho.

Um primeiro conjunto de evidências tem surgido a partir de estudos que têm centrado a sua atenção na formação inicial de profissionais para o trabalho pedagógico em creche. Dentre estes, destaca-se a investigação realizada por Susan Recchia e colaboradoras, da Universidade de Columbia, que têm analisado as experiências de formação em contexto de estágio. Um destes primeiros estudos foi conduzido por Recchia e Loizou (2002) e deteve-se na experiência de estágio com crianças entre os cinco e os 30 meses. A análise de diários reflexivos e de entrevistas permitiu extrair temas transversais valorizados pelas participantes no âmbito dos seus processos de estágio. Assim, da análise dos diários reflexivos, emergiu a importância: (i) da relação entre adulto-criança; (ii) do apoio recebido pela estagiária por parte de pares e supervisores, no âmbito de um trabalho de natureza colaborativa; e, (iii) da interação com pais. Por seu turno, a análise das entrevistas permitiu aceder à importância atribuída: (i) às rotinas e procedimentos individualizados; (ii) às relações com as crianças; e, (iii) à construção de um sentido de si enquanto educadora. Os resultados enfatizaram, ainda, a importância da observação e da interpretação dos sinais não-verbais das crianças no sentido da compreensão das suas necessidades para respostas crescentemente individualizadas. Partindo, igualmente, da valorização das experiências diretas de formação, Recchia e Shin (2010) estudaram o processo de estágio em creche através da análise dos diários reflexivos das estagiárias. Quatro temas emergentes foram identificados: (i) experiência inicial de surpresa e sentimentos de incompetência; (ii) mudanças nas concepções acerca do papel do adulto, com base na valorização da observação e do jogo (em detrimento da instrução direta); (iii) a importância das relações de vinculação e das ligações emocionais às crianças; e, (iv) uma concepção complexa de profissionalidade, envolvendo conhecimentos e competências, mas igualmente a assunção da intensidade e intimidade física e emocional inerente ao trabalho com bebês e crianças mais novas.

O estudo de Recchia, Lee e Shin (2015), desenvolvido com diádes de bebês e estagiárias, reforçou o valor de práticas baseadas em relações significativas e autênticas, percebidas enquanto contexto para aprendizagens acerca do desenvol-

vimento, educação e cuidados de bebês, ao longo do estágio. O estudo revelou que, à medida que as estagiárias desenvolviam uma crescente sincronia e responsividade recíproca com os bebês, tornavam-se melhores observadoras, experienciavam recompensas emocionais e conexões íntimas, e ganhavam confiança na compreensão e cuidado aos bebês. Para além do desenvolvimento de relações significativas, o estudo também indicou a relevância de um ambiente de aprendizagem apoiante, integrado e processualmente orientado, quer para as crianças quer para as estagiárias, bem como as oportunidades de colaboração com as famílias. O estudo reconheceu a relevância dos estágios supervisionados na aprendizagem das especificidades do trabalho com bebês, focados nas relações, amplos e contínuos em termos temporais e acompanhados de apoio através de processos de supervisão/tutoria.

Nesse conjunto de estudos, salienta-se também a investigação conduzida por Beck (2013), que envolveu estagiárias que realizaram um semestre de prática pedagógica em salas frequentadas por crianças entre os quatro e os 22 meses. A auscultação das suas perspectivas acerca desta experiência permitiu identificar cinco aspetos particularmente salientes: (i) aprendizagens acerca do desenvolvimento das crianças com menos de dois anos, incluindo a surpresa perante as competências das crianças, a sua inclinação inata para aprenderem e se desenvolverem, e o seu rápido ritmo de desenvolvimento; (ii) crescente compreensão da natureza do currículo, centrado na criança, emergente e integrado; (iii) reconceitualização do papel da educadora, centrado em decisões emergentes; ainda, o apoio muito relevante da observação nesta reconceitualização, que facilitou a transição de um papel focado em lições formais e num currículo estruturado para um papel centrado no apoio, em seguir as pistas das crianças e em criar um ambiente rico do ponto de vista da exploração da criança; (iv) consciência da importância de trabalhar com os pais e as famílias, através de um foco nos seus recursos, no seu envolvimento como parceiros nas tomadas de decisão, na promoção de continuidade entre contextos e numa maior compreensão e apreciação dos cuidados partilhados; e, (v) compreensão da centralidade das relações com as crianças, integrando, do ponto de vista das perspectivas das estagiárias,

desafios no estabelecimento de uma relação significativa com as crianças, desafios colocados pela comunicação não-verbal, compreensão da relação enquanto contexto para um conhecimento mútuo e para a acomodação entre a educadora e a criança, compreensão do impacto da qualidade da relação nos processos exploratórios e de aprendizagem das crianças e, finalmente, compreensão e respeito pelas diferenças individuais.

Um segundo conjunto de evidências emerge a partir de estudos longitudinais, que, globalmente, têm enfatizado o impacto da formação na preparação adequada dos profissionais para um conjunto amplo de necessidades de crianças e famílias. Neste conjunto, podemos destacar os resultados do *Sydney Family Development Project* (SFDP), um estudo que acompanhou ao longo de seis anos um grupo de 147 crianças australianas (LOVE et al, 2003). Este estudo procurou elucidar relações entre qualidade, quantidade e estabilidade das experiências de educação e cuidados nos primeiros anos de vida, e resultados desenvolvimentais das crianças. Os resultados evidenciaram que as crianças que frequentaram serviços formais (com níveis de maior qualidade em decorrência de dois fatores associados: a existência de regulamentação estatal definidora de proporção adulto-criança mínima e a contratação de profissionais de educação de infância, com formação de dois a quatro anos em nível superior, que se beneficiavam de formação contínua e supervisão por parte de especialistas qualificados) apresentaram maior tendência, pelos 12 meses, para uma vinculação segura à mãe (HARRISON; UNGERER, 1997) e para maior ajustamento pessoal ao longo dos primeiros 30 meses (HARRISON; UNGERER, 2002 apud LOVE et al, 2003).

Por seu turno, o *The National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) *Study of Early Child Care and Youth Development* consistiu num estudo longitudinal prospectivo de larga escala centrado na análise dos efeitos da quantidade, qualidade e tipo de cuidados não maternos nos resultados desenvolvimentais de crianças, nomeadamente o ajustamento socioemocional, o desempenho cognitivo e linguístico, e a saúde (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001, 2006). Os resultados evidenciaram que as crianças que

experienciaram cuidados extrafamiliares de elevada qualidade apresentavam níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo e linguístico (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001, 2006). É importante esclarecer que a avaliação da qualidade dos contextos considerou características proximais e distais, designadamente as habilitações profissionais, anos de experiência, atitudes relativamente à educação das crianças e salário do cuidador (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001).

Também o estudo longitudinal conduzido por Andersson na Suécia procurou investigar os efeitos do atendimento em creche pública no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças (ANDERSSON, 1989). O estudo apresentou evidência de que o atendimento em centros públicos estaria associado a melhores resultados cognitivos, comparativamente ao atendimento em creches familiares ou aos cuidados em contexto familiar. Os resultados em nível de variáveis socioemocionais seguiram a mesma tendência: as crianças que haviam entrado em creche no primeiro ano de vida foram avaliadas como mais persistentes e independentes, menos ansiosas, com maior facilidade na expressão verbal e apresentando menos problemas na transição entre o pré-escolar e a escolaridade formal. Os resultados do estudo de *follow-up* (ANDERSSON, 1992) permitiram confirmar os efeitos positivos em nível da competência cognitiva e socioemocional. O investigador salientou, na discussão destes resultados, a importância dos critérios de qualidade adotados nos contextos públicos estudados, designadamente a preparação dos profissionais específica e adequada às necessidades, número limitado de crianças por grupo (12 nas crianças mais novas e 15-16 nos grupos de crianças mais velhas), proporções adulto-criança baixas (1:4 para as crianças mais novas e 1:5 para as crianças mais velhas) e a existência de espaços amplos e equipamentos de qualidade (ANDERSSON, 1989).

No âmbito do *Abecedarian Project*, a análise longitudinal realizada sugeriu que os bebês e crianças pequenas que haviam se beneficiado do programa de intervenção tornavam-se crescentemente responsivas às pessoas e objetos do seu ambiente durante os primeiros 18 meses de vida,

e que este aumento da responsividade encontrava-se claramente relacionado ao melhor desempenho cognitivo durante toda a infância. Os resultados seriam, segundo os autores, consistentes com modelos sistêmicos gerais indicativos de que cuidados responsivos por parte dos adultos aumentariam a responsividade do bebê, a qual, por seu turno, afetaria as reações do adulto ao bebê, conduzindo a um maior número de interações adulto-criança, que seriam instigadoras do desenvolvimento da última (BURCHINAL et al, 1997). Perante estes dados, os autores recomendaram a necessidade de respeitar proporções adulto-crianças adequadas e de garantir uma melhor formação dos profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas, a fim de assegurar interações responsivas, contingentes e positivas.

Outros estudos com contributos relevantes para a problemática em análise são oriundos do trabalho da Associação Criança, no âmbito da formação em contexto, com adoção de uma abordagem praxeológica à investigação destes processos formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012). Apesar de não se situarem na formação inicial de educadores(as) de infância, reconhecemos centralmente os seus contributos nesta etapa formativa. Globalmente, o conjunto de estudos que aqui referimos (ARAÚJO, 2012; CARDOSO, 2012; LUCAS, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2011; SOUSA, 2016) tem reconhecido a relevância de modelos pedagógicos socioconstrutivistas na sustentação de processos de desenvolvimento profissional e de qualificação de salas e instituições de creche. Estes estudos têm revelado que a utilização quotidiana e criticamente refletida destes referentes pedagógicos têm constituído um andaime robusto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, apoiando sinergicamente a intervenção em várias dimensões da pedagogia. Os resultados dos estudos têm também revelado os efeitos positivos destes processos de formação em contexto no bem-estar e aprendizagem das crianças, bem como na construção de parcerias com as famílias. Têm reforçado, ainda, a importância de um foco nas práticas (de forma a transformá-las em praxis), de uma abordagem contextual à formação, da construção de comunidades reflexivas e da mediação pedagógica.

O presente estudo visa dar um contributo à base de investigação existente, tentando apurar o papel das dimensões da pedagogia na aprendizagem durante o estágio em creche, através dos relatos das próprias estagiárias. Visa responder centralmente a duas questões de investigação: (i) Que dimensões da pedagogia se encontram mais representadas no discurso escrito das estagiárias, vertido em relatório de estágio (RE)? (ii) Que significado é atribuído pelas estagiárias às dimensões da pedagogia no âmbito da sua experiência de aprendizagem profissional no estágio em creche?

Metodologia

Participantes e contexto

Participaram deste estudo 41 estagiárias que completaram um mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar numa instituição de ensino superior politécnico portuguesa nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. Este mestrado constitui a segunda etapa da formação de educadores(as) de infância em Portugal, regulamentada, atualmente, através do Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio de 2014 (PORTUGAL, 2014). À luz deste enquadramento legal, a formação para a docência na Educação de Infância é realizada através de um modelo sequencial ou bietápico constituído por dois ciclos de estudos: (i) uma licenciatura em Educação Básica destinada a assegurar a formação de base na área da docência, contemplando os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo ou disciplinas; e, (ii) um mestrado profissionalizante que visa aprofundar e reforçar a formação académica, sobretudo nas didáticas específicas e na prática supervisionada. O plano de estudos do Mestrado em que o presente estudo foi realizado contempla duas unidades curriculares que integram períodos de estágio: Prática Educativa Supervisionada I, que integra um estágio desenvolvido em creche, em salas frequentadas por crianças entre os 12 e os 36 meses,¹ e Prática Educativa Supervi-

sionada II, que integra um estágio realizado em salas de educação pré-escolar, frequentadas por crianças entre os três e os seis anos. O presente estudo foca a experiência formativa no primeiro destes estágios, realizado em contexto de creche. Trata-se de um estágio com a duração de 140 horas, acompanhado por processos supervisivos sob a responsabilidade de profissionais com experiência e motivação para apoiar os processos de formação dos(as) estagiários(as) (designados, formalmente, orientadores(as) cooperantes) e por docentes supervisores(as) da instituição de ensino superior, que asseguram o trabalho de articulação e integração de saberes, através de processos de observação nos contextos da prática, feedback, encorajamento a processos de reflexão e análise crítica. Configurado desta forma, o estágio é reconhecido como um processo de aprendizagem triádica (DALRYMPLE; KEMP; SMITH, 2014), com papéis interdependentes do(a) estagiário(a), orientador(a) cooperante e supervisor(a) institucional. O estágio é ainda acompanhado por seminários na instituição de ensino superior, escrita de diários descritivo-reflexivos, escrita de narrativas reflexivas e, numa etapa final, compreende a elaboração de um relatório de estágio.

Pela importância no âmbito do presente estudo, refira-se que o plano formativo do mestrado integra uma unidade curricular, anterior ao estágio, onde são abordados, entre outros conteúdos, perspetivas pedagógicas para a educação em creche, designadamente a abordagem HighScope (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011), a proposta de Elinor Goldschmied (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994, 2004), a perspectiva da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012) e a perspectiva de Reggio Emilia (GANDINI, 2001; MALAGUZZI, 1998).

Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados a partir dos relatórios de estágio (RE) das estudantes. Estes relatórios constituem um pré-requisito legalmente estabelecido no Decreto-Lei nº 79/2014 para a concessão do grau de mestre e são objeto de defesa pública perante um júri. No caso em análise, encontram-se

de um(a) orientador(a) cooperante, com formação e experiências adequadas às funções a desempenhar.

¹ A legislação portuguesa (PORTUGAL, 2011) não prevê que a intervenção em salas de berçário (frequentadas por bebês que ainda não adquiriram a marcha) seja diretamente assegurada por educadores(as) de infância. Isto tem constituído um constrangimento à realização de estágios em berçário, uma vez que o atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014) prevê o acompanhamento dos estágios por parte

organizados em quatro seções principais: Seção 1: Enquadramento teórico e legal; Seção 2: Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; Seção 3: Descrição e análise das principais ações pedagógicas; Seção 4: Reflexão final. Para os propósitos do presente estudo, foi considerada a Seção 3 dos RE e, nesta, os conteúdos que especifica e explicitamente abordavam as experiências de estágio desenvolvidas em instituições e salas de creche. É importante salientar que, perante a diversidade de opções e ações pedagógicas em contexto de estágio, bem como os limites formais à extensão do RE, é pedido às estagiárias que selecionem, descrevam, analisem e reflitam acerca das experiências pedagógicas que, na sua percepção, foram mais significativas na aprendizagem profissional em contexto de creche.

O processo de análise de dados implicou a utilização de uma técnica de análise de dados mista. A primeira fase de codificação foi de natureza dedutiva, seguindo-se uma análise de dados de natureza indutiva. No presente artigo, apresentam-se e analisam-se os resultados decorrentes da análise dedutiva levada a cabo. Esta análise tomou, enquanto categorias predefinidas, as dimensões da pedagogia apuradas por Oliveira-Formosinho no seu extenso trabalho de formação, intervenção e investigação no campo da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-

-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012). Mais especificamente, tomaram-se como categorias de análise as seguintes dimensões pedagógicas: organização do espaço e materiais; organização do tempo; interação adulto-criança; atividades e projetos; processos de observação, planificação e avaliação; envolvimento das famílias; organização do grupo. A análise compreendeu, numa primeira fase, leituras iterativas do material escrito e, para cada categoria predefinida, a localização, importação e agregação de excertos provenientes dos RE. É importante realçar, neste processo, que a profunda interatividade destas dimensões pedagógicas representou dificuldades acrescidas ao processo de codificação. No sentido de garantir maior rigor a este processo, decidiu-se que a agregação de unidades de registro a uma dimensão pedagógica particular seria realizada em respeito estrito pelo contexto temático presente no discurso escrito da estagiária.

Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto do artigo apresentam-se os resultados da análise levada a cabo, discutindo-se as evidências encontradas à luz de dados teóricos e empíricos disponíveis. Começamos por apresentar, na Tabela 1, os resultados por categoria predefinida.

Tabela 1 – Resultados em categorias predefinidas (dimensões pedagógicas) (n=41)

Categorias predefinidas	F	%
Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]	40	97,6
Observação da criança e dos seus contextos proximais	37	90,2
Organização de espaços e materiais	29	70,7
Organização do tempo	27	65,9
Interação adulto-criança	25	61
Envolvimento das famílias	11	26,8

Fonte: Elaborada pela autora deste artigo.

A leitura da Tabela 1 permite verificar que a categoria mais representada nos RE das estagiárias foi a “Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]”, associada à dimensão pedagógica “Atividades e projetos”, a qual surge em 97,6% dos casos analisados. Também com um elevado grau de representatividade, surge a categoria “Obser-

vação da criança e dos seus contextos proximais” (associada à dimensão pedagógica “Observação, planeamento e avaliação”), considerada de particular relevância por 90,2% das estagiárias (n=37). Seguidamente, temos um conjunto de categorias que, embora com menor representatividade no discurso escrito das estagiárias, são valorizadas

por um número relevante de estudantes: 70,7% reconheceram a importância, no âmbito do seu processo de aprendizagem profissional, da dimensão pedagógica “Organização de espaços e materiais”; 65,9% valorizaram a “Organização do tempo”; 61% assinalaram a relevância da dimensão “Interação adulto-criança”. Finalmente, a categoria “Envolvimento das famílias” é referida em 26,8% dos RE.

Nos pontos seguintes, discutem-se os resultados em cada uma destas categorias/ dimensões pedagógicas, à luz de dados da investigação que tenham contemplado, de forma específica, a formação de profissionais da educação de infância para a intervenção em creche.

Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]

A categoria “Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]” integra a descrição e análise, no âmbito do RE, da experimentação de atividades que foram organizadas e propostas às crianças pelas estagiárias e que envolveram um conjunto de intenções pedagógicas. A análise da tipologia de atividades enquadradas nesta categoria revelou o predomínio, no discurso escrito das estagiárias, da experimentação de duas propostas oriundas da abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994, 2004): o *cesto dos tesouros* e o *jogo heurístico com objetos*. A sua relevância é destacada por 43,9% das estagiárias, no caso do *cesto dos tesouros*, e por 39% das estagiárias, no caso do *jogo heurístico com objetos*. Globalmente, foi possível verificar que 68,3% das estagiárias elegeu uma ou ambas as propostas como significativas no seu percurso de aprendizagem profissional. Nas suas narrativas, é particularmente enfatizada a influência dessa experimentação na reflexão acerca do papel do adulto, em duas direções principais: (i) na valorização do papel da observação durante o desenvolvimento do jogo, sendo estes momentos considerados privilegiados pela oportunidade criada de observação atenta das crianças em interação com os objetos e com outras crianças; (ii) no papel central da educadora como organizadora e facilitadora, numa postura não interventiva que traça uma cisão com concepções e práticas recor-

rentes em contextos de educação de infância, de natureza transmissiva, em que o adulto assume vulgarmente um papel prescritivo e diretivo. Antes, nestas propostas de jogo reconhece-se ao adulto os papéis de organizador e facilitador, mas não o de iniciador. Isto implica a adoção de uma postura não interferente, tomando precedência o respeito pela atividade espontânea e ritmo das crianças, pela sua autonomia e liberdade, num registro de apoio e disponibilidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994, 2004; MAJEM; ÓDNA, 2001). Algumas estagiárias reconheceram, contudo, a dificuldade na adoção desta postura, um reconhecimento crítico na sua aprendizagem profissional, como se poderá perceber no seguinte excerto:

[...] a estagiária procurou controlar a sua interação com as crianças, tendo-se revelado uma tarefa difícil, uma vez que a mesma estava habituada a estimular as crianças através de questões e de dar feedbacks em relação às suas atividades. No entanto, a estagiária tentou abstrair-se dessa ‘estimulação direta’ e procurou documentar fotograficamente todos os momentos de aprendizagem que se encontravam ao seu alcance. Deste modo, a estagiária considera ter sido bem-sucedida nesta primeira sessão, tendo registado inúmeras experiências exploratórias. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_4).

No papel de organizadoras, algumas estagiárias reforçaram a importância da seleção de materiais de uso quotidiano, dos critérios de segurança, bem como da necessidade de este componente organizativa se estender a decisões acerca do espaço e tempo pedagógicos. No papel de facilitadoras, várias estagiárias valorizaram a postura atenta e tranquila assumida pelo adulto durante o jogo, garantindo apoio emocional e segurança à criança.

Relativamente às crianças, foi particularmente enfatizada, na experimentação destas propostas de jogo, a criação de várias possibilidades de exploração livre de objetos, de fazer escolhas, tomar decisões e experimentar intenções. A ênfase estendeu-se ao respeito pela singularidade e preferências das crianças, visível em abordagens e envolvimentos diferenciais durante o jogo. As possibilidades de descoberta e de aprendizagens diversas acerca de propriedades e características dos objetos, o envolvimento, concentração e autonomia das crianças fo-

ram facetas destas propostas valorizadas por várias estagiárias. O seguinte excerto permite ilustrar as possibilidades criadas pelo *cesto dos tesouros* ao nível da observação das crianças e do respeito pela sua abordagem multiforme:

No decorrer desta atividade a mestranda pôde ainda observar que as crianças reagiram todas de formas diferentes ao cesto, tendo havido algumas que se retraíram mais inicialmente, outras que demonstraram desde logo bastante curiosidade com este tipo de objetos, outras que se fixaram em um tipo de material, e outras ainda que sentiram necessidade de experimentar um pouco de tudo. Esta foi uma experiência rica tanto para as crianças como também para a estagiária, tendo sido fulcral observar as várias aprendizagens que objetos tão banais do quotidiano proporcionam, sendo estas experiências e aprendizagens bastante ricas para as crianças, de modo que estas lhes dão novas possibilidades e significados. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_35).

A relevância percebida dessas propostas experienciais e heurísticas paraleliza resultados de outros estudos, realizados no âmbito da formação em contexto. Os contributos registrados associam-se a uma maior compreensão por parte das profissionais da lógica-na-ação da criança² (SINGER, 2002), no abandono de propostas sob a forma de lições e à integração de oportunidades para a criança escolher, partilhar e experimentar (ARAÚJO, 2012; ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; CARDOSO, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO; COSTA, 2016).

Observação da criança e dos seus contextos proximais

Relativamente a esta categoria, foi possível verificar que a maioria das estagiárias atribuiu grande importância à observação da criança, salientada em 73,1% dos RE. Os relatos das estagiárias foram também reveladores da valorização da observação

dos contextos proximais das crianças, ou seja, da sala de atividades/centro e do contexto familiar, apontada por 61% das estagiárias deste grupo. A importância da observação no contexto de estágio em creche foi também encontrada, como assinalado anteriormente, no estudo de Recchia e Shin (2010). De fato, um dos quatro temas emergentes identificados pelas investigadoras foi o das mudanças nas concepções acerca do papel do adulto, com base na valorização da observação e do jogo e no abandono de um papel de instrução direta. As estudantes eram incentivadas a esperar e a envolver-se ativamente através da observação, antes de imporem a sua agenda às crianças. As investigadoras salientaram a descoberta, pelas estagiárias, do poder da observação e do seu contributo na compreensão e resposta às necessidades e competências das crianças. Salientaram, igualmente, o papel destas experiências na aprendizagem das estagiárias, particularmente no desafio a noções preconcebidas que detinham acerca do papel do adulto em creche.

No âmbito deste estudo, a valorização dos processos observacionais parece-nos poder refletir algumas circunstâncias do próprio processo formativo. Em primeiro lugar, poderá espelhar o papel central outorgado à observação nas perspetivas pedagógicas que estão presentes no plano formativo destas estagiárias: a observação autêntica preconizada pela abordagem HighScope (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011), a observação contextual, contínua, reflexiva e crítica a serviço da intencionalidade educativa e da diferenciação pedagógica na Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), a visão ampla de escuta e de observação em Reggio Emilia, valorizadoras dos múltiplos formatos de comunicação da criança (GANDINI, 2001) ou a concepção de *observação detalhada* na proposta de Goldschmied (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003).

Ainda de assinalar, nesta categoria, a valorização outorgada por 39% das participantes do trabalho em equipe no âmbito dos processos de observação. De fato, a cooperação gerada entre a orientadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e as estagiárias foi reconhecida por várias estudantes como relevante no conhecimento mais amplo e compreensivo das crianças e dos seus microsistemas. Este dado associa-se aos resul-

2 De acordo com a investigadora holandesa Elly Singer, a lógica das crianças muito pequenas diz respeito aos modos como, de forma consistente, tentam interpretar o mundo. Singer defende que as crianças até aos três anos não são pré-lógicas, mas constroem a sua lógica através de comportamentos sensório-motores. A autora salienta: “Elas necessitam de compreender o seu mundo; gastam muita da sua energia jogando, experimentando, aprendendo através da ação, observando e imitando, e comunicando com adultos e pares” (SINGER, 2002, p. 57).

tados do estudo de Recchia e Loizou (2002), que apurou a importância atribuída pelas estagiárias aos processos colaborativos e ao apoio de pares e supervisores. Poderá, igualmente, associar-se à valorização do trabalho em equipe que as perspectivas pedagógicas anteriormente referidas preconizam, bem como aos formatos de cooperação adotados desde uma fase muito inicial da formação pela instituição de ensino superior.

Organização de espaços e materiais

A “Organização de espaços e materiais” surgiu como a terceira categoria mais representada no discurso escrito das estagiárias, presente em 70,7% dos RE. Particularmente, 58,5% das estagiárias revelaram a importância do envolvimento em experiências de coleta e/ou construção de materiais pedagógicos, com dois focos predominantes: materiais com elevado apelo sensorial e materiais com possibilidades para a representação criativa (música e jogo simbólico). Neste caso, a experimentação das propostas do *cesto dos tesouros* e do *jogo heurístico com objetos* pareceu favorecer uma compreensão mais diferenciada e complexa do papel e funções da educadora que trabalha em creche. A ênfase no papel de organizadora, a referência a critérios pedagógicos específicos, a constatação do potencial pedagógico de materiais do cotidiano e naturais revelaram-se particularmente significativas para as estagiárias.

É ainda de referir que 46,3% das estudantes assinalaram a importância da reorganização/criação e equipamento de áreas de jogo, apesar de, neste último caso, algumas terem sinalizado a reduzida dimensão das salas enquanto constrangimento a estas ações. Finalmente, é de assinalar, que as intervenções em espaços exteriores (jardins, hortas, experiências com água etc.) estavam presentes em apenas 14,6% dos RE.

A valorização desta dimensão pedagógica acompanha as perspectivas das participantes no estudo de Beck (2013) que, no âmbito do processo de reconceitualização do papel de educadora experienciado durante o estágio em creche, referiram a criação de um ambiente rico e favorecedor da exploração pela criança enquanto elemento definidor neste papel reconceitualizado, em detrimento

de um foco em lições formais e num currículo estruturado. Contudo, têm sido os resultados de vários estudos de traço praxeológico que mais têm enfatizado a relevância desta dimensão pedagógica no desenvolvimento profissional de educadoras que trabalham em creche (ARAÚJO, 2012; ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; CARDOSO, 2012; LUCAS, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2011; SOUSA, 2016). Também neste caso, as perspectivas pedagógicas socioconstrutivistas têm surgido como influentes nos processos de revisão e melhoria das práticas, no âmbito de ciclos de ação e reflexão fortemente enraizados nas particularidades dos contextos.

Organização do tempo

A dimensão pedagógica “Organização do tempo” foi reconhecida como relevante no processo de aprendizagem profissional de 65,9% das estagiárias. A este nível, particular ênfase foi dada ao envolvimento em determinados segmentos temporais, designadamente: tempo de acolhimento/partida (referida por 31,7% das estagiárias), rotinas de cuidados corporais (29,3%), tempos de transição (26,8%) e tempos de refeição (24,4%). Assim, é visível, por um lado, o foco em momentos de transição (entre contextos educativos e entre diferentes tempos do plano diário) e em tempos de atenção pessoal (na elucidativa designação pikleriana), como o tempo de cuidados corporais e de refeição. Atente-se, relativamente aos tempos de cuidados corporais, no seguinte excerto de uma estagiária:

Por fim, o tempo de higiene merece, na creche, grande atenção por parte do educador. Momentos como mudar a fralda, lavar as mãos ou o corpo, usar o bacio ou a sanita ocorrem com uma frequência bastante regular no dia a dia da creche. Todos estes momentos foram tidos em consideração pela mestranda. Sempre que se dirigia até ao fraldário com alguma criança, a mestranda tinha o cuidado de lhe falar de forma afetiva, de cantar, de lhe fazer cócegas e dar beijinhos, de fazer movimentos de ginástica com as pernas e braços das crianças e de nomear as partes do corpo. Muitas vezes, pedia às crianças que segurassem nas meias ou na camisola, incentivava-as a dizer as partes do corpo e esticar os braços para cima quando lhes vestia a roupa. Com as

crianças mais velhas, pedia-lhes que descalçassem os sapatos, muitas vezes nem era preciso pedir, e uma das crianças demonstrou interesse em começar a apertar os botões da bata pelo que a mestranda incentivava essa ação sempre que ia ao fraldário com a criança após a hora da sesta. Através destas interações as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e desenvolver sentimentos de segurança e pertença relativamente à creche. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_3).

Esse excerto parece-nos revelador, por um lado, da experiência destes momentos enquanto contexto para trocas emocionais e para a criação de relações de confiança e, por outro lado, enquanto contexto potenciador de aprendizagens da criança, sobretudo em nível do sentido de si própria e da autonomia.

Esses últimos dados seguem de perto os resultados do estudo conduzido por Recchia e Loizou (2002), que sinalizou, como referido anteriormente, a importância atribuída pelas estagiárias às rotinas e procedimentos individualizados. Mais recentemente, estas investigadoras encontraram evidência acerca da importância pedagógica das rotinas de cuidados, no âmbito de um programa de formação contínua de educadoras que trabalham em creche, levando as autoras a defender a relevância, nos programas formativos, de conceber as rotinas como atividades pedagógicas e de planejar experiências de aprendizagem através delas (LOIZOU; RECCHIA, 2018). Os dados do presente estudo subscrevem também a necessidade apontada por Barbosa e Quadros (2017) de revisão dos currículos dos cursos de formação (inicial e contínua) de profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas, de forma a valorizar as aprendizagens sociais e culturais realizadas quotidianamente, no âmbito das quais, em creche, têm destaque os cuidados pessoais.

Interação adulto-criança

A categoria “Interação adulto-criança” foi referida em 61%³ dos RE analisados. Três aspetos fo-

3 Este número foi apurado considerando, na análise dedutiva realizada, a referência explícita a esta dimensão da pedagogia pelas estagiárias. Gostaríamos, todavia, de referir que esta é a dimensão pedagógica cuja representatividade no discurso das estagiárias é mais afetada pela opção metodológica por uma análise de tipo dedutivo, uma vez que, pela sua natureza transversal, esta dimensão surge frequentemente associada, no discurso das estagiárias,

ram particularmente valorizados pelas estagiárias, no contexto das suas interações com as crianças: (i) o foco no afeto, segurança emocional e bem-estar; (ii) a criação de uma relação de confiança; e, (iii) o apoio à autonomia da criança, sobretudo em nível de decisões, resolução de problemas e nas rotinas de cuidados. Estes dados acompanham resultados de outros estudos que têm vindo a reconhecer a importância das relações e interações entre o(a) educador(a) de infância em formação e as crianças, no âmbito do estágio. No estudo de Recchia e Loizou (2002), a importância das relações com as crianças surgiu assinalada, quer nos diários reflexivos quer nas entrevistas com estagiárias em contexto de creche, sendo percebidas como estando no cerne do seu trabalho. A importância das relações de vinculação e das ligações emocionais às crianças surge também como um dos principais temas emergentes no estudo de Recchia e Shin (2010), parecendo particularmente significativas na experiência de estágio realizado com bebês, em que as relações significativas e autênticas são percebidas enquanto contexto central da aprendizagem profissional (RECCHIA; LEE; SHIN, 2015).

No presente estudo, foram reportados ainda desafios e dificuldades, designadamente ao nível da mediação de conflitos entre as crianças e da interpretação da comunicação não-verbal. Relativamente ao primeiro aspecto, refira-se que, em vários casos, a experimentação de estratégias propostas pela abordagem HighScope (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 2003) em articulação com ideias oriundas do trabalho de Singer e colaboradoras (SINGER, 2002; DE HAAN; SINGER, 2003; SINGER; DE HAAN, 2007; SINGER; HÄNNIKÄINEN, 2002) apoiaram as estagiárias na mediação de conflitos entre pares. Dentre estas, destacam-se os seguintes princípios e estratégias: (i) respeitar a perspectiva da criança e a sua lógica-na-ação, ou seja, as estratégias não-verbais (gestos, expressões faciais, elementos prosódicos e proxémicos) através das quais as crianças muito pequenas coconstroem significado; (ii) incorporar ciclos de reconhecimento, resolução e reconciliação, visando a confirmação positiva das ideias das crianças envolvidas, a obtenção de uma visão justa

a outras dimensões pedagógicas (refira-se, a título ilustrativo, o excerto do RE_3 apresentado anteriormente).

e participada do problema, a coconstrução de soluções e compromissos, a restauração relacional e a continuidade do jogo partilhado; (iii) conferir uma continuidade atencional à solução do conflito, oferecendo *follow-up* apoiante e contrariando o caráter retórico e inconsistente da intervenção; e, (iv) rever continuamente a organização de espaços, materiais, rotinas e do grupo, aspectos altamente associados à prevenção de conflitos. No que concerne à interpretação da comunicação não-verbal, verificamos que este tem sido um desafio identificado com frequência junto de estagiárias em creche, bem como um elemento definidor do seu papel no âmbito das relações e interações quotidianas com bebês e crianças mais novas (BECK, 2013; RECHIA; LOIZOU, 2002; RECHIA; SHIN, 2010).

Envolvimento das famílias

Esta categoria foi assinalada em 26,8% dos RE analisados. Os relatos das estagiárias que a reconheceram como dimensão pedagógica com destaque na sua aprendizagem profissional evidenciaram duas estratégias que se configuraram como particularmente significativas: os diálogos com os pais nos tempos de transição entre o contexto familiar e a creche (acolhimento/partida) e a participação dos pais em atividades desenvolvidas na sala, com o grupo de crianças. Esta importância surge plasmada no seguinte excerto de um dos RE:

O relacionamento que esta futura educadora criou com os pais dos meninos da sua sala foi enriquecedor na partilha de informações das crianças em contexto familiar e escolar, foi um vínculo de confiança que se estabeleceu sobretudo na hora da chegada e partida das crianças. [...] Os pais foram sensíveis e atentos às atividades propostas e a mestranda foi progressivamente envolvida na equipe educativa da sala.

Esta parceria, que a estagiária criou com os pais, foi talvez dos processos mais importantes para ela na valência de creche. A forma como os pais reconhecem este desenvolvimento relacional em construção é facilitador na partilha, discussão e compreensão do processo educativo dos filhos para além de contribuir para uma visão responsável e competente. Desta forma, as educadoras e assistentes operacionais fazem esforços para manter e conseguir trabalhar numa ponte de comunicação entre pais e infantário

de maneira a que os pais se sintam confortáveis e seguros para poderem transmitir informações importantes para a instituição, sobre os seus filhos (GOLDSCHMEID; JACKSON, 1994). Assim, ao praticar uma comunicação aberta, o educador faz um esforço para falar sobre as aprendizagens e os desenvolvimentos da criança e todas as necessidades desta, numa perspetiva de ‘ajudar’ e não de tentar ‘corrigir’. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_15).

As percepções dessa estagiária reconhecem a relevância atribuída aos fluxos mesossistémicos entre creche e contexto familiar a favor da experiência de todos os atores envolvidos. Nesse excerto, parece-nos também merecer destaque o impacto positivo no percurso de aprendizagem profissional da valorização, por parte dos pais, do papel da estagiária. Estes dados são consistentes com evidências de estudos que salientam a relevância das oportunidades de colaboração e envolvimento dos pais e famílias na experiência de estagiárias em creche (BECK, 2013; RECCHIA; LEE; SHIN, 2015), através, como assinalado anteriormente, de um foco nos recursos das famílias, no seu envolvimento como parceiras em processos de tomada de decisão e na promoção de continuidade entre contextos (BECK, 2013).

Refira-se, perante os resultados encontrados no presente estudo, que essa dimensão foi a menos representada no discurso escrito das estagiárias. Tal como anteriormente salientado relativamente à categoria “Interação adulto-criança”, assumimos que a análise dedutiva realizada poderá ter tido repercussões na representatividade desta dimensão pedagógica no discurso das estagiárias. De fato, foi possível verificar a importância atribuída ao envolvimento das famílias a propósito da descrição e análise no âmbito de outras categorias, designadamente “Observação da criança e dos seus contextos proximais” e “Organização do tempo” (analisando os momentos de acolhimento e partida).

Considerações finais

A realização de um estágio em creche tem sido reportada, no programa de formação no âmbito do qual se realizou o presente estudo, como muito significativa no percurso formativo das educadoras de infância, em avaliações formais da qualidade

periodicamente realizadas pela instituição formadora. Cientes deste fato, procuramos, no presente trabalho, analisar as dimensões pedagógicas, sinalizadas em literatura neste domínio, mais representativas e significativas na aprendizagem profissional. O estudo permitiu identificar seis aspetos particularmente críticos que, nos relatos deste grupo de estudantes, se assumiram como aquilo que podemos designar *dimensões propulsoras da aprendizagem*. Mais especificamente, as estudantes reforçaram o significado dos seguintes aspectos: (i) a criação de oportunidades de jogo, de natureza experiencial, sensoriomotora e heurística, bem como a observação atenta da experiência da criança durante estas situações de jogo; (ii) a observação das crianças e dos seus contextos proximais, que reflete o papel central da observação no âmbito das perspectivas pedagógicas que enformam a formação, bem como a relevância do trabalho em equipe apologizado nestas perspetivas e no percurso formativo das estudantes; (iii) a criação de oportunidades espaçomateriais, com particular ênfase no espaço interior das salas de atividades; (iv) o potencial pedagógico das rotinas de cuidados e dos tempos de transição (entre a creche e o contexto familiar; entre segmentos diários); (v) a interação adulto-criança como dimensão transversal e preponderante, cuja relevância transborda os limites das categorias pré-definidas, sendo assumida a propósito de outras dimensões pedagógicas; e, (vi) o envolvimento dos pais e famílias. Estes resultados também permitiram constatar, numa lógica de monitorização dos processos formativos, a necessidade de maior atenção à criação de oportunidades de jogo no exterior e à construção de parcerias com as famílias.

De forma mais ampla, os resultados deste estudo parecem reforçar a importância de integrar, na formação específica de educadores(as) de infância

para o trabalho pedagógico em creche, oportunidades para o conhecimento e contextualização de propostas oriundas de modelos pedagógicos para a educação em creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018; PINAZZA, 2012), de um foco processual em detrimento de um foco em conteúdos disciplinares (LOIZOU; RECCHIA, 2018; RECCHIA; SHIN, 2010), de uma atenção particular às relações (RECCHIA; LEE; SHIN, 2015) e às aprendizagens sociais e culturais quotidianas (BARBOSA; QUADROS, 2017).

Enquanto limitação do estudo, podemos apontar a opção por uma análise de tipo dedutivo que, como sinalizamos anteriormente, poderá ter originado uma sub-representação de duas dimensões pedagógicas: a “Interação adulto-criança” e o “Envolvimento das famílias”. Apesar dos contributos do presente estudo para a compreensão da aprendizagem profissional no contexto de um estágio com crianças muito novas, assumimos que uma análise de tipo indutivo poderá reforçar a compreensão desse processo, designadamente dos aspectos que o propulsionam e constroem.

Como referido anteriormente, a preparação de profissionais para o trabalho pedagógico em creche tem um carácter marginal nos planos de formação, na maioria dos países. Quando existe, é muitas vezes marcada por práticas formativas pouco ou nada alinhadas com as particularidades destes contextos e das crianças que os frequentam. Em contramão, este estudo pretende associar-se a outros que reclamam a importância de experiências de imersão em contextos de trabalho, acompanhadas por profissionais experientes e por processos de experimentação e reflexão sistemáticas, que permitam uma reconceitualização do papel do(a) educador(a) que trabalha em creche na sua organização, complexidade e exigência.

REFERÊNCIAS

- ANDERSSON, Bengt-Erik. Effects of public day-care: a longitudinal study. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 60, n. 4, p. 857-866, 1989.
- _____. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 63, n. 1, p. 20-36, 1992.
- ARAÚJO, Sara Barros. Researching change: a praxeological case study on toddlers' educational contexts. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 20, n. 4, p. 505-517, 2012.

- ARAÚJO, Sara Barros; MONTEIRO, Tânia. Pedagogias explícitas em creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. **Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 66-77, 2017.
- BARBOSA, Maria Cármen; QUADROS, Vanessa. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 45-70, 2017.
- BECK, Lisa. Fieldwork with infants: what preservice teachers can learn from taking care of babies. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 34, n. 1, p. 7-22, 2013.
- BURCHINAL, Margaret. Et al. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 68, n. 5, p. 935-954, 1997.
- CHU, Marilyn. What's missing in most of our early childhood degrees? focusing more deeply on relationships and learning with infants, toddlers, and their families. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 37, n. 4, p. 264-281, 2016.
- CARDOSO, Maria da Graça Santos Bandola. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem**. 2012. 350 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- COELHO, Ana Maria Sarmiento. **Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras**. 2005. 490 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2005.
- CRAVEIRO, Clara. Escutando educadoras de infância de creche. In: **EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS**, 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011. p. 93-106.
- DALRYMPLE, Roger; KEMP, Chris; SMITH, Patrick. Characterising workbased learning as a triadic learning endeavour. **Journal of Further and Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 1, p. 75-89, 2014.
- DE HAAN, Dorian; SINGER, Elly. "Use your words": a sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. **Journal of Early Childhood Research**, v. 1, n. 1, p. 95-109, 2003.
- ELFER, Peter; GOLDSCHMIED, Elinor; SELLECK, Dorothy. **Key persons in the nursery: building relationships for quality provision**. London: David Fulton Publishers, 2003.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. **Key data on early childhood education and care in Europe**. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Disponível em:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experiencing life in an infant-toddler center – interview with Cristina Bondavalli. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Ed.). **Bambini: the Italian approach to infant/toddler care**. New York, NY: Teachers College Press, 2001. p. 56-66.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **People under three: young children in day care**. London: Routledge, 1994.
- _____. **People under three: young children in day care**. 2nd ed. London: Routledge, 2004.
- HARRISON, Linda; UNGERER, Judy. Child care predictors of infant-mother attachment security at age 12 months. **Early Child Development and Care**, v. 137, n. 1, p. 31-46, 1997.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION. **It's mine! responding to problems and conflicts** (video – The Tender Care Infant-Toddler Series). Ypsilanti, MI: High/Scope, 2003.
- LOIZOU, Eleni; RECCHIA, Susan. In-service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. **Early Education and Development**, v. 9, n. 1, p. 91-103, 2018.
- LOVE, John. Et al. Child care quality matters: how conclusions may vary with context. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 74, n. 4, p. 1021-1033, 2003.
- LUCAS, Margarida. **A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, Carolyn;

GANDINI, Lella; FORMAN, George (Eds.). **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections**. 2nd ed. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 49-97.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descubrir jugando**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.

MINISTÉRIO DO TRABALHO, SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL. **Carta Social – rede de serviços e equipamentos: relatório 2015**. Disponível em: <<http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2015.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD). Nonmaternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. **Applied Developmental Psychology**, v. 22, n. 5, p. 457-492, 2001.

_____. Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **American Psychologist**, v. 61, n. 2, p. 99-116, 2006.

OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge (Eds.). **Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe**. Munich: State Institute of Early Childhood Research/Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, 2017. Disponível em: <<http://www.seepro.eu/English/Home.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge; NEUMAN, Michelle. **Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives**. Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Starting strong II: early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2006.

_____. **Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. Educação das crianças até aos 3 anos – algumas lições da investigação. In: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS, 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011. p. 61-91.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Early education for diversity: starting from birth. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 19, n. 2, p. 221-233, 2011.

_____. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros; COSTA, Hélia. Pedagogical attunement: documenting toddlers' learning. In: FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Ed.). **Assessment and evaluation for transformation in early childhood**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 168-180.

PINAZZA, Mônica Apezzato. The right of young children to well-being: a case study of a crèche in Portugal. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 20, n. 4, p. 577-590, 2012.

PORTUGAL. Portaria nº 262, de 31 de agosto de 2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. **Diário da República**, n. 167, 1.ª Série, p. 4338-4343, ag., 2011. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto-Lei n. 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 92, Série I, p. 2819-2828, jun., 2014. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/a/25344968>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary; EPSTEIN, Ann. **Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings**. 2nd ed. Ypsilanti, MI: HighScope Press, 2011.

RECCHIA, Susan; LOIZOU, Eleni. Becoming an infant caregiver: three profiles of personal and professional growth. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 16, n. 2, p. 133-147, 2002.

RECCHIA, Susan; SHIN, Minsun. 'Baby teachers': how pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum. **Early Years**, v. 30, n. 2, p. 135-145, 2010.

RECCHIA, Susan; LEE, Seung Yeon; SHIN, Minsun. Preparing early childhood professionals for relationship-based work with infants. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 36, n. 2, p. 100-123, 2015.

SINGER, Elly. The logic of young children's (nonverbal) behaviour. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 55-65, 2002.

SINGER, Elly; DE HAAN, Dorian. **Social lives of young children: play, conflict and moral learning in day-care groups**. Amsterdam: B. V. Uitgeverij SWP, 2007.

SINGER, Elly; HÄNNIKÄINEN, Maritta. The teacher's role in territorial conflicts of 2-to 3-year old children. **Journal of Research in Early Childhood**, v. 17, n. 1, p. 5-18, 2002.

SOUSA, Joana Catarina de. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

WHITE, Jayne. Et al. First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: an Australasian experience. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, v. 37, n. 4, p. 282-300, 2016.

Recebido em: 20/02/2018

Aprovado em: 20/03/2018