



## Pensar a Creche no Mestrado em Educação Pré-Escolar

### Think Day Care in the Master's in Preschool Education

Maria Lacerda, Mónica Pereira  
ESEI Maria Ulrich

#### Resumo

Neste artigo pretende-se analisar as reflexões de um grupo de 21 estudantes durante as aulas da Prática Supervisionada em creche do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A metáfora da *casa (que) se procura* (Vasconcelos, 2012) serve o propósito de pensar na formação para os contextos de vida das crianças e de procurar *tecer percursos curriculares* atualizados, que se ajustem às reais necessidades das crianças e das suas famílias.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e usou os registos escritos das estudantes como método de recolha de dados.

*Palavras-Chave:* Prática supervisionada em creche; reflexão sobre a creche; construção da profissionalidade; percursos curriculares.

#### Abstract

This article intends to analyze the reflections of a group of 21 students during the classes of the Supervised Practice in daycare of the Master's Degree in Preschool Education.

The metaphor of the *house (which) is sought* (Vasconcelos, 2012) serves the purpose of thinking about training for the children's life contexts and to search for updated curricular pathways that fit the real needs of children and their families.

The research followed a qualitative approach and used the student's written records as a method of data collection.

*Keywords:* supervised practice in daycare; reflection on day care; construction of professionalism; curricular pathways.

A LUZ E A CASA  
Em redor da luz  
Com sombras e brancos  
A casa se procura  
Minhas mãos quase tocam  
O brando respirar  
Da sua atenção pura  
(Sophia de Mello Breyner Andersen, 1967)

#### Para iniciar

Pensar a creche implicou refletir, ao longo das aulas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sobre este contexto socioeducativo. A docência das unidades curriculares de Prática Supervisionada em creche (PSC) e de Metodologia da Educação em Creche (MEC) da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEI Maria Ulrich) procurou analisar as reflexões de um grupo de estudantes a frequentar este Mestrado relativamente à sua prática em creche e compreender os contributos da reflexividade para a construção da profissionalidade docente na creche. Por outro lado, conhecer a creche exigiu também aprofundamento teórico, bem como

entendimento sobre políticas educativas e sobre o enquadramento legal no contexto português.

#### Revisitando o estatuto da creche no contexto português

Muitos investigadores têm demonstrado a sua preocupação em refletir sobre a creche e sobre a sua dimensão educativa. Para este artigo usam-se como referências os normativos e as teorias que foram sendo trabalhados nas aulas ao longo do ano letivo de 2016/2017.

Em Portugal as creches acolhem crianças dos quatro meses até aos 3 anos, sendo estes contextos regulados pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS). Considerando a creche como *lugar* onde se desenvolvem atividades, visando o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças, é necessária a formação dos educadores de infância para o desempenho destas funções, pelo menos a partir da sala de um ano (obrigatoriedade legalmente estabelecida).

De acordo com a tutela (MSSS) a creche é considerada um serviço social e o Jardim de Infância - Ministério de Educação e Ciência (MEC) - um serviço educativo (Folque, Tomás, Vilarinho, Fernandes Homem & Sarmento, 2015). Os mesmos autores afirmam que desta divisão de tutelas surgem fortes implicações no modo como as instituições se organizam, nas condições de trabalho dos profissionais e nos objetivos e funções a serem privilegiados por cada uma. Isto interfere naturalmente com o grau de qualidade da resposta, nomeadamente no profissionalismo das próprias equipas interventivas. Emerge deste modo, o problema da oferta existente para crianças pequenas que se deve espelhar não apenas no acesso, mas também na qualidade do seu atendimento.

Folque et. al (2015) realçam o facto de, pelo menos em Portugal, não ser obrigatória a presença de um educador de infância nas salas de berçário. No mesmo sentido, em situações em que as creches não se encontram integradas em instituições com jardins de infância (3-6), o tempo de serviço dos educadores de infância que trabalham com crianças dos 0 aos 3 não é reconhecido para a carreira docente. Também o facto de as auxiliares de ação educativa não necessitarem de qualificação específica para exercerem as suas funções é igualmente apontado pelos autores como um risco de se estar a limitar a qualidade das interações com as crianças, bem como as práticas pedagógicas do educador e a valorização do

processo contínuo entre os diferentes contextos de educação (Folque et. al, 2015).

Parece-nos, então, crucial reforçar a ideia defendida por Formosinho (1996), de que “os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida” (p.12).

De acordo com Pereira (2014), a qualidade de uma creche requer que os profissionais considerem as particularidades dos contextos e das pessoas - *contextualidade* -, implica partilha de percepções - *intersubjetividade* - e assenta no potencial valor que as ações e as relações têm para os envolvidos - *construção de significado*. Complementarmente, e assente nestes princípios, a autora aponta para três dimensões que os profissionais podem considerar na definição da qualidade de um contexto, ou seja: (i) a dimensão *Organizacional*, que se relaciona com a documentação do trabalho pedagógico e intenções; (ii) a dimensão *Relacional*, que se refere às relações e interações entre as pessoas implicadas; e, (iii) a dimensão *Ambiental* que se relaciona com as condições físicas e ambientais dos espaços.

Neste sentido, a autora refere que, ao invés de se procurarem formulações gerais que satisfaçam todos, cada comunidade educativa, no seu espaço próprio, terá de debater e definir os seus próprios critérios de qualidade (Pereira, 2014).

De acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro a primeira etapa da educação básica destina-se “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 670). Neste sentido, não se incluem as crianças dos 0 aos 3 anos, bem como os contextos e os profissionais que atendem estas mesmas crianças.

No Decreto-lei n.º 350/81 de 23 de Dezembro, identificam-se as creches como “os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (p. 2610). Na perspetiva de Serrano e Pinto (2015), esta afirmação demonstra uma visão sobre a creche que vai além dos cuidados básicos a serem prestados, realçando a sua finalidade de assistência à criança. Também sucede o mesmo no Despacho Normativo n.º 131/34, de 25 de Julho, que define o seguinte objetivo específico para a creche: “proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (p. 2274). Contudo existe uma certa contradição nesta perspetiva, uma vez que na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a faixa etária dos 0 aos 3 anos não se inclui, contemplando apenas as crianças a partir dos 3 anos.

A 27 de Outubro de 1989 foram reestabelecidos os regulamentos de funcionamento e de condições do espaço para a creche, através do Despacho Normativo n.º 99/89, que vem recuperar uma função educativa para a faixa-etária dos 0 aos 3 anos de idade, realçando a sua vertente de apoio às famílias (Vasconcelos, 2012).

Alguns documentos analisados por Serrano e Pinto (2015) demonstram uma visão sobre a educação enquanto processo que se inicia desde o nascimento, como é o caso da Conferência Mundial sobre Cuidado e Educação na Primeira Infância, que teve acontecimento em Moscovo (UNESCO, 2010). Serrano e Pinto (2015) também destacam o grupo APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), cujo trabalho se centra fortemente na primeira infância, propondo uma alteração na Lei de Bases do Sistema Educativo português, para que se passe a considerar a educação básica desde os 0 aos 6 anos com serviços disponíveis para as famílias, onde seja reconhecido o papel interventivo dos educadores desde a creche (APEI). Por outro lado, em 1996, foi editado pela Direcção-Geral da Acção Social um guião técnico, onde a creche é considerada uma “resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996, p.7) remetendo para segundo plano a ação da creche como um contexto socioeducativo.

A preocupação com a educação na primeira infância ganhou nova força em 2011, com a Recomendação n.º 3 publicado pelo Conselho Nacional de Educação. Desse documento, Serrano e Pinto (2015) destacam “Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social; reconfigurar o papel do Estado; investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; elevar o nível de qualificação de profissionais e das condições de trabalho; apostar na formação inicial e contínua dos profissionais; e fomentar o desenvolvimento da investigação.” (p. 67).

No entanto, na concretização de práticas pedagógicas na valência de creche, Serrano e Pinto (2015) apontam como obstáculos: a falta de educadores de infância nas salas de berçário, a qualidade de trabalho dos profissionais, a falta de reconhecimento no trabalho desenvolvido em creche e a inexistência de orientações pedagógicas para a primeira infância. Desta forma, a creche permanecerá enquanto espaço de cuidados e de assistência e não enquanto espaço educativo (Serrano & Pinto, 2015).

Como tal, Serrano e Pinto (2015) salientam a necessidade de criar condições para a elaboração de Orientações Pedagógicas para a Creche, num processo de trabalho entre a Direcção Geral da Educação e o Instituto da Segurança Social. O que também já tinha sido referido na 6.ª recomendação (Recomendação n.º3/ 2011, Conselho Nacional de Educação- CNE) que aponta para o investimento na qualidade dos serviços e na elaboração de linhas pedagógicas em creche. Assim, à semelhança do que foi feito com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* - documento que serve de referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e que se destina à organização do currículo - apontou-se para a pertinência de, em conjunto, os ministérios - Educação e Segurança e Solidariedade Social - elaborarem um documento, equivalente, com linhas pedagógicas orientadoras para os 0 aos 3 anos.

Nesta recomendação do CNE *olha-se* a creche como um espaço socioeducativo indispensável para muitas famílias que, por motivos vários, recorrem a este contexto para deixar os seus filhos ao cuidado de técnicos responsáveis profissionalmente preparados para acolher crianças pequenas.

Também o MSSS (2011) elaborou um conjunto de guiões técnicos e instruções de trabalho com o objetivo de servirem de apoio ao trabalho dos profissionais nas creches, muito em particular nas Instituições Particulares de Solidariedade Social e com vista a creditar estas instituições como espaços de qualidade.

Esta creditação, segundo um estudo de caso múltiplo com profissionais e famílias (Pereira, 2014), é reconhecida pelos profissionais e pelas famílias como uma mais-valia sobretudo no que se relaciona com a higiene das crianças e dos espaços, embora por outro lado os profissionais considerem as instruções de trabalho e o preenchimento dos documentos de organização, gestão e monitorização da prática como obstáculos ao trabalho direto com as crianças.

O direito das crianças à educação faz sobressair simultaneamente a necessidade de oferecer práticas pedagógicas heterogêneas que respondam à diversidade das crianças e das famílias (Tomás, 2017).

É preciso pensar a creche relativamente aos direitos que a criança tem à educação, pensar a creche no que respeita aos direitos que as famílias têm, deste modo pensar a creche no que respeita aos seus acessos, que em muitos casos falha por escassez na oferta ou por razões financeiras.

Numa pesquisa realizada por Craveiro (2011), um grupo de educadoras de infância entrevistadas mencionou que por um lado a sua função de educar ganha concretização em dois aspetos: (i) na organização do ambiente educativo; e, (ii) nas rotinas diárias do grupo, em atividades e experiências direcionadas para a estimulação e desenvolvimento das crianças, que podem estar planeadas ou não, tendo em consideração as intenções definidas no Projeto Pedagógico da creche. Por outro lado, estas mesmas educadoras hesitam ao definirem o que é a intencionalidade educativa, surgindo respostas pouco claras e relativamente dispersas, que evidenciam falta de formação e de orientação pedagógica. Esta falta de preparação para o trabalho em creche é também reconhecida pelas próprias educadoras "(...) precisava de saber mais sobre o trabalho em creche, gostava de fazer um trabalho diferente" (Craveiro, 2011, p. 97). No mesmo sentido apontam para a falta de investimento na formação das auxiliares de ação educativa, sendo reconhecido pelas educadoras sentimentos de desvalorização profissional e carência de reconhecimento pela função educativa da creche. Craveiro (2011) liga estes dois fatores ao fraco investimento que a educação das crianças na primeira infância tem sido vítima. A este propósito, Pereira (2014) refere que a valorização da função educativa da creche e da profissionalidade docente é, antes de mais, da responsabilidade dos próprios educadores de infância "para isto, é também particularmente importante que os profissionais valorizem e divulguem as suas boas

práticas, bem como o modo como se organizam e auscultam os outros agentes educativos" (p. 115)

### **A reflexão de um grupo de educadoras em torno da creche**

Procura-se assim, uma *casa* para a creche, isto porque a não inclusão da creche no sistema educativo português, como também a diferença das carreiras dos educadores de infância, faz-nos pensar na creche como um contexto ainda em construção e numa constante procura definição da sua função.

A ESEI Maria Ulrich como escola de formação de professores tem constatado que os primeiros anos de trabalho dos profissionais ocorre em contextos de creche. No entanto, a precaridade das remunerações, assim como a falta de reconhecimento do tempo de serviço destes profissionais têm contribuído para o seu afastamento por melhores condições de trabalho.

Considera-se que a função da creche e dos seus profissionais é (ainda) um caminho a percorrer. No horizonte procura-se uma creche que se sinta como uma *casa* e que se defina como um espaço de educação, desenvolvimento e colaboração.

No processo formativo dos educadores de infância e de desenvolvimento autonomizante, a passagem a escrito das ações desenvolvidas em contextos reais de prática (o que fez, como e as razões pelas quais as fez e as suas consequências), coloca o estudante diante de si mesmo, isto é, o ato de escrever sobre a prática estimula os alunos a pensarem-se, a questionarem-se, a reformularem-se, induzindo, por via deste trabalho reflexivo interior, uma tomada de consciência, fonte de progresso no seu conhecimento e desempenho profissional. Sendo assim, o processo de aprendizagem pode revelar o percurso de reflexão pedagógica de formação e de desenvolvimento, pois visa a compreensão das múltiplas relações, problematiza/interroga a própria prática e os seus sistemas interpretativos, cria novas estratégias, isto é ao recriar a prática através da escrita, constrói novos sentidos e perspetivas para esclarecer e reorientar a própria experiência.

Neste sentido, na formação de educadores de infância será de primordial importância a preparação dos futuros profissionais para trabalhar *com* as crianças e para refletir sobre *o que fazem, como fazem e para que fazem*.

Além disso, pensar a creche como uma *casa* da criança e das famílias implica olhá-la como um espaço de educação, de socialização, de exploração, de descoberta e de interação com outras crianças e adultos; uma *casa* onde as crianças se sentem bem e onde, pelas oportunidades de descoberta e de exploração que encontram, aprendem; uma *casa* que se entende ser *da* criança e não *para* a criança, que se liga à sua ação livre, às suas escolhas, ao seu desejo natural para aprender e onde se criam oportunidades de aprendizagem diferenciadoras e heterogêneas (Tomás, 2017). Uma *casa* que se forma na sua singularidade, que assenta na sua permanente (re)construção, que se edifica nos processos de relação e de interação entre as pessoas e que se organiza pela conjugação das diferentes perceções (Pereira, 2014).

### **Caminhos metodológicos...**

Seguiu-se um paradigma qualitativo uma vez que se pretendeu analisar e interpretar as reflexões de um grupo de estudantes (N=21) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, relativamente à sua experiência sobre a prática nos diversos contextos de creche em que realizaram, ao longo de 2 meses, os seus estágios; e compreender os contributos da reflexividade para a construção da sua profissionalidade docente na creche. Para isso recorreu-se aos relatos orais e aos registos escritos deste grupo de estudantes, realizados nas aulas de MEC e PSC, sobre as suas experiências nestes contextos e sobre os acontecimentos que aí decorreram. (Bogdan & Biklen, 2013; Máximo-Esteves, 2008)

### **A formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar Entre saberes e fazeres....**

Analisar o conteúdo dos discursos das estudantes no decorrer da sua prática de ensino supervisionada vai para além dos seus conhecimentos académicos, visto estarem marcados pelas suas vivências, experiências e pelas suas representações sociais. Tal como referiu um grupo de estudantes:

A reflexão sobre a perspetiva que os futuros educadores/professores têm relativamente à sua formação realça o facto de que nos últimos anos a formação destes profissionais tem vindo a centrar-se na construção e desenvolvimento de competências. No entanto essas competências são de uma ambiguidade e imprecisão que deixa tudo muito suscetível. Como é inevitável referir existem certas competências profissionais que o educador deve dominar e aqui não falamos de domínios técnicos. Dominar apenas o conhecimento científico e/ ou o pedagógico não chega. É necessário que haja reflexão e uma articulação da prática e da teoria, pode ser “difícil”, mas é necessária. Isto porque o educador deve complementar-se não só pelo conhecimento científico, mas principalmente pela sua prática profissional.

Deste modo podemos constatar que as estudantes necessitam de refletir na prática e sobre a prática. Esta reflexão poderá contribuir para uma atitude coerente e crítica, assim como para uma maior confiança e segurança sobre o seu futuro profissional.

Vasconcelos (2011) chama a atenção para a falhas na formação específica em creche em muitas escolas superiores de educação, não havendo consequentemente uma sensibilidade por parte dos futuros educadores que frequentam essas escolas relativamente a primeira infância, o que leva com que “(...) a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche (...)”.

Na ESEI Maria Ulrich esta formação profissional em creche ocorre desde a sua fundação, os estudantes no seu percurso académico realizavam mais do que um estágio em creche. O Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio veio referir para o mestrado em Educação Pré-Escolar a possibilidade de os estudantes realizarem estágios em creche uma vez que salienta a importância dos estágios em educação de Infância.

A possibilidade de os estudantes do mestrado realizarem um estágio na valência de creche é assim essencial para a sua formação profissional e, por este facto ao pensar a creche consideramos fulcral desenvolver futuros profissionais reflexivos e pró-ativos. O processo de reflexão emerge do estudo das experiências vivenciadas nos contextos de estágio, para se fundamentar nos “processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores” (Campos & Gonçalves, 2010, p. 41).

Neste sentido propomo-nos a analisar e refletir sobre práticas que permitam a (re)construção de saberes, conceções e perceções. De acordo com o grupo de estudantes:

para a creche deseja-se um educador responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha.

Esta reflexão escrita indica o modo como percecionam as suas funções na creche e como se (re)veem na prática. Além disto, consideram que se pretende um educador:

que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis.

De forma dialética situar as representações e os valores das estudantes em relação aos contextos da prática permite a produção de significados partilhados, discutidos e por vezes com alguma resistência, verbalizados. Estes significados são parte essencial da prática educativa e poderão ajudar a clarificar a natureza política e social dos constrangimentos ideológicos e estruturais que os educadores enfrentam no seu quotidiano. Como mais uma vez se evidencia no discurso de um grupo de estudantes:

Como educador estagiário o exercício que deve ser feito é a reflexão para estabelecer uma ligação adequada da teoria à prática. O educador estagiário deve ir estruturando o seu futuro profissional através das experiências e reflexões feitas durante o seu estágio e durante o início da sua carreira profissional. Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador de qualidade profissional em contexto de creche.

O papel dos estudantes é central neste processo por serem eles a mediar e a definir (em coadjuvação com os educadores cooperantes) o processo educativo. O que implica pensar criticamente sobre as suas crenças e de que forma essas crenças podem influenciar as experiências. Por outro lado, verifica-se que este grupo de alunos considera que a reflexão serve de ligação entre a teoria e a prática e estrutura a profissionalidade. Além disto, a reflexão sobre a prática é compreendida pelo grupo de estudantes da seguinte forma:

O educador só será capaz de desenvolver competências se tiver um espírito de matriz reflexiva, sendo capaz de refletir, analisar e criticar as ações educativas para posteriormente agir adequadamente. Observar e escutar torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.

Quando questionadas sobre o que se espera de um educador de infância, estas alunas apontaram o seguinte:

Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas.

Mas como desejar educadores com estas características quando existem educadores que não possuem a noção do que a creche acarreta?

Ora, se por um lado apontam para o que consideram relevante no exercício profissional - competências e conhecimentos - por outro, evidenciam preocupação quanto à despreparação de outros profissionais para o trabalho com crianças dos 0-3 anos.

Neste sentido, quando questionadas acerca do trabalho em creche, bem como e sobre o modo como a sua prática poderá contribuir para a construção da profissionalidade docente, as estudantes apontam o seguinte:

Para qualquer educadora é essencial saber mais, querer saber mais e para isso investigar e perceber o que se passa à sua volta, para que possa melhorar a sua prática convivendo com exemplos bons e maus que a façam enriquecer ao nível pessoal e profissional.

Os bons e maus exemplos mencionados pelas estudantes poderão querer representar a capacidade que estes têm na reflexão sobre as práticas e ao mesmo tempo o desenvolvimento crítico da sua ação pedagógica.

Pensar a creche como um espaço de crianças e não para as crianças implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também económicas, políticas, éticas, estéticas, físicas –, algumas estruturadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças (Fernandes & Tomás, 2014).

De acordo com as estudantes o espaço das crianças e a organização do mesmo potencia várias possibilidades:

Face ao que foi sendo referido ao longo do texto e remetendo-nos à nossa experiência em contexto de estágio, podemos afirmar que a organização do espaço educativo é fundamental ao desenvolvimento das crianças, sendo por esse motivo essencial que este seja organizado em função do grupo de crianças, envolvendo as famílias de modo a ir ao encontro dos seus interesses, para que estas o possam desfrutar de forma livre e espontânea. Naturalmente, consideramos que o cuidado com as características da sala, tamanho, iluminação, arejamento, cor das paredes; o mobiliário pequeno e acessível às crianças favorecendo a autonomia; os materiais duráveis, versáteis, coloridos e atraentes, assim como os objetos que suscitam o seu interesse e curiosidade, que apelem à imaginação, espírito científico e sentido

estético, com áreas bem definidas que permitam o jogo simbólico, a expressão dramática e corporal, a experimentação, o contacto com a matemática e com a arte. Mas, acreditamos que o cuidado com o ambiente educativo não deve ficar apenas pela sala, mas alargá-lo ao hall de entrada, à sala de refeições, ao exterior, a todos espaços utilizados pelas crianças. Pensamos estar assim criando um ambiente acolhedor, estimulante e propício à descoberta, em que o educador será um orientador e facilitador de boas aprendizagens.

O espaço é onde ocorre a ação educativa, tornando-se assim de extrema importância. Este pode inibir ou estimular a ação da criança e por isso deve estar organizado de acordo com o grupo e, fundamentalmente, criado juntamente com ele. Desta forma o ambiente educativo torna-se estimulante e desafiador para a criança, permitindo-lhe desenvolver-se ao nível motor, cognitivo e emocional.

Na creche o espaço tem assim grande relevância para a socialização das crianças, estes espaços devem ser centrados nas suas interações com os outros, com os materiais e com o ambiente. Ao serem respeitados os interesses das crianças estes espaços são feitos para e com a criança. A exploração destes ambientes potencia o conhecimento das crianças (Ferreira, 2015).

Concomitantemente as estudantes evidenciaram interesse em refletir sobre a formação inicial e contínua dos educadores na valência de creche. Pois segundo as mesmas:

É também importante uma formação contínua e especializada nesta valência por parte dos profissionais, uma vez que a formação dos mesmos muitas vezes não é suficiente. É fundamental apostar na formação tendo em vista uma prática pedagógica que promova uma intervenção plena e de qualidade. Isto passa também por uma adequação dos horários que permitam uma boa organização do trabalho.

As mesmas estudantes destacam ainda a necessidade de reconhecimento do trabalho dos profissionais que diariamente se dedicam às crianças pequenas e suas famílias.

A creche deve ser vista como um bem necessário ao desenvolvimento holístico da criança e não o contrário. É fundamental reconhecer a importância dos profissionais que trabalham nesta valência, assim como todas potencialidades da criança, o seu desejo de saber, a sua curiosidade, o respeito pelos seus ritmos, capacidades, gostos e interesses.

#### **Para terminar**

Nos contextos socioeducativos como a creche pretende-se situar as infâncias em sociedades realmente democráticas, sendo imprescindível recuperar plenamente as suas vozes, potenciar a sua participação ativa na vida da comunidade.

As práticas educativas que surgem diariamente no espaço socioeducativo, as relações que daí advêm servem de base para a construção da profissionalidade das estudantes - educadoras de infância em formação.

Deste modo, consideramos que as creches se constituem como espaços democráticos onde se torna visível uma atuação social comprometida e transformadora de todos os cidadãos (Tomás, 2017).

É neste sentido que apreciamos as experiências práticas e as reflexões, que foram sendo realizadas ao longo do tempo, e que contribuíram para a construção da profissionalidade das estudantes, tendo a reflexão promovido questionamentos sobre o modo como aprendem as crianças nos primeiros anos de vida. Por outras palavras, os espaços de reflexão, que foram criados nas aulas de PSC, contribuíram amplamente para a compreensão de que as crianças em creche aprendem em interação com o meio social e cultural e por meio da experiência pedagógica que desenvolvem com as pessoas que estão ao seu redor. Além disso, as estudantes foram, gradualmente, evidenciando maior compreensão sobre como promover aprendizagens na creche, considerando a ação livre das crianças e, nesse sentido criando oportunidades de escolha, de exploração, de experimentação e de apoio ao desejo natural das crianças para aprenderem. Constatou-se simultaneamente, a valorização que foram fazendo das aprendizagens pelo uso do próprio corpo e dos sentidos e o reconhecimento de que as crianças até aos 3 anos aprendem porque querem e aprendem num contexto de relações de confiança.

Neste sentido e para finalizar o artigo pretendemos agradecer e enaltecer o trabalho de parceria com as estudantes por nos ter remetido para o *olhar* a creche como uma *casa* iluminada, sendo esta busca constante desafiadora, para quem está, com gosto, no trabalho de supervisão.

VELA  
Em redor da luz  
A casa sai da sombra  
Intensamente atenta  
Levemente espantada  
Em redor da luz  
A casa se concentra  
Numa espera densa  
E quase silabada (...)  
(Sophia de Mello Breyner Andersen, 1967)

### Referências

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância de creche. In: Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Atas do Seminário 93-106 [Edição Eletrónica]: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2011. Recuperado em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf?iframe=true&height=98%&width=80%>
- Decreto regulamentar n.º 69/83, D.R. I Série. 162 (83-07-16) 2610-2612.
- Despacho Normativo n.º 131/84, D.R. I Série. 171 (84-07-25) 2274-2276.
- Decreto-Lei n.º 30/89, D.R. I Série. 20 (89-01-24) 312-317.
- Despacho Normativo n.º 99/1989, D.R. I Série. 248 (89-10-27) 4789-4792.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2014). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In: Sarmento M; Cerisara, A. B. (Eds). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa 35-62.
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação Criança- Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.
- Folque, M. A Tomás, C. A., Vilarinho, E., Homem, L. F., & Sarmento, M. J. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância*, (105), 4-25.
- Formosinho, J. (1996). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectivar Educação*, 2, 9-18
- Grabauska, C. J., & Bastos, F. P. (1998). Investigação-acção: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1, 2.
- Lei n.º 46/86, D.R. I Série. 237 (86-10-14) 3067-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, D.R. I Série- A. 34 (97-02-10) 670-673. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa.
- Portaria n.º 262/2011, D.R. I Série. 167 (2011-08-31) 4338-4343.
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal. *Mediações: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 63-70. Recomendação n.º 3/2011, D.R. II Série. 79 (2011-04-21) 18026-18036. Recomendação sobre A Educação dos 0 aos 3 anos.
- Rocha, M. B. P; Couceiro, M.E, & Madeira, M.I.R. (1996). Creche: Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.
- Tomás, C. (2017). Para Além de uma Visão Dominante sobre as Crianças Pequenas: Gramáticas Críticas na Educação de Infância. *Revista Humanidades e Inovação* 4, 1
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Textos de Educação de Infância. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

### **Agradecimentos**

Agradecemos a todas as estudantes que partilharam connosco as reflexões sobre as suas práticas e sobre a creche: Alcione Porto; Ana Cabaço, Ana Catarina Quelhas; Ana Catarina Dolores; Ana Rita Oliveira; Ana Rita Glória; Anabela Canadinhos; Caetana Luz; Carla Rodrigues; Carla Nascimento; Catarina Fernandes; Cátia Amaral; Francisca Soares; Joana Roseiro; Mafalda Cambeta, Maria Peres; Mariana Silva, Marisa José; Raquel Jesus; Rute Aguiéiras; Verónica Santos.