Artigo Original

Zero-a-Seis 06

"TUDO O QUE FAÇO PASSA PELO CORAÇÃO[1]": O TRABALHO EMOCIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM CRECHE

"Everything I Do Is Heartfelt": the emotional labour of early childhood educators in day care settings

"Todo lo que hago pasa por el corazón": el trabajo emocional de las educadoras de la primera infancia en guarderías

Bárbara TADEU
Universidade Politécnica de Setúbal
Escola Superior de Educação
Setúbal, Portugal
barbara.tadeu@ese.ips.pt
http://orcid.org/0000-0002-4460-3001

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO
Este artigo analisa o trabalho emocional de educadoras de infância em creche, com base em entrevistas a 30 profissionais em Portugal. Embora essencial à prática pedagógica, este trabalho permanece invisível na formação, nas políticas e nas instituições. A abordagem interpretativa revela quatro temas centrais: contenção emocional, invisibilidade, desgaste e ausência de espaços de escuta. As educadoras regulam constantemente as suas emoções para garantir ambientes seguros, muitas vezes sem reconhecimento ou apoio. Este trabalho é naturalizado, associado ao género e romantizado como vocação. Sustenta-se que o trabalho emocional é central à identidade profissional e à qualidade pedagógica. O artigo defende o seu reconhecimento formal e apela à transformação das práticas organizacionais. Cuidar de quem cuida é um ato político e ético. Em jogo está a dignidade e o bem-estar de quem educa.
PALAVRAS-CHAVE: Trabalho emocional. Educação de infância. Contextos de creche. Identidade profissional. Bem-estar das educadoras.

ABSTRACT
This article examines the emotional labour of early childhood educators in day-care settings, based on interviews with 30 professionals in Portugal. Although essential to pedagogical practice, this labour remains largely invisible in training, policy, and institutional contexts. The interpretative approach reveals four key themes: emotional containment, invisibility, exhaustion, and lack of spaces for listening. Educators constantly regulate their emotions to ensure emotionally secure environments, often without recognition or support. This labour is naturalised, gendered, and romanticised as vocation. The article argues that emotional labour is central to professional identity and pedagogical quality. It calls for its formal recognition

[1] O título do artigo emerge diretamente das palavras de uma educadora de infância participante nas entrevistas, que expressa, com simplicidade e profundidade, o reconhecimento de que a prática pedagógica em creche se faz com todo o corpo, mas sobretudo com a dimensão emocional. Este excerto pretende valorizar o carácter invisível, mas absolutamente estrutural, do investimento afetivo das educadoras participantes no estudo e afirmar esse trabalho como parte legítima da sua profissionalidade.

and a transformation of organisational practices. Caring for those who care is both a political and ethical act. At stake are the dignity and well-being of those who educate.
KEYWORDS: Emotional labour. Early childhood education and care. Day care settings. Professional identity. Educators' wellbeing.

RESUMEN
Este artículo analiza el trabajo emocional de las educadoras de la primera infancia en guarderías a partir de entrevistas con 30 profesionales en Portugal. Aunque es esencial para la práctica pedagógica, este trabajo sigue siendo poco visible en la formación, las políticas y las instituciones. El enfoque interpretativo identifica cuatro temas centrales: contención emocional, invisibilidad, desgaste y ausencia de espacios de escucha. Las educadoras regulan constantemente sus emociones para garantizar entornos seguros, muchas veces sin reconocimiento ni apoyo. Este trabajo se naturaliza, se asocia al género y se idealiza como vocación. Se sostiene que el trabajo emocional es central para la identidad profesional y la calidad pedagógica. El artículo defiende su reconocimiento formal y reclama una transformación de las prácticas organizativas. Cuidar a quienes cuidan es un acto político y ético. Están en juego la dignidad y el bienestar de quienes educan.
PALABRAS CLAVE: Trabajo emocional. Educación de la primera infancia. Guarderías. Identidad profesional. Bienestar de las educadoras.

INTRODUÇÃO

O cotidiano dos educadores de infância em creche é atravessado por exigências físicas, cognitivas, organizacionais e, sobretudo, emocionais (Malhotra, 2022; *Pre-School Learning Alliance*, 2018).

Embora a creche seja hoje reconhecida como um espaço socioeducativo essencial nos primeiros anos de vida (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2020), o trabalho emocional investido por estes profissionais permanece largamente invisibilizado, quer nos trajetos de formação inicial e contínua, quer na própria organização cotidiana das instituições e nas políticas públicas (Boyd, 2013; Cameron; Moss, 2020; Whitebook; McLean, 2017).

A presença afetiva, a gestão da relação com bebês e crianças pequenas em situações de elevada dependência, a contenção emocional perante episódios de sofrimento, instabilidade, o acolhimento e a mediação cotidiana com as famílias, as equipas educativas e outros atores sociais — tudo constitui uma dimensão central da sua ação pedagógica. No entanto, esta dimensão é raramente reconhecida como parte integrante da profissionalidade docente (Elfer, 2012; Malhotra, 2022; Taggart, 2011).

Como argumentam Boyd (2013) e Taggart (2011), a escola — e, por extensão, a creche — tende a valorizar competências técnicas e operacionais, desconsiderando dimensões relacionais e afetivas que, paradoxalmente, são estruturantes da prática pedagógica com bebês e crianças pequenas.

Este artigo procura tornar visível o que tantas vezes se exerce em silêncio: o esforço emocional que sustenta a "presença" implícita no trabalho pedagógico em

creche — entendida por Harwood et al. (2013) e baseada no trabalho de Rodgers e Raider-Roth (2006), descrita como:

> […] a state of alert awareness, receptivity, and connectedness to the mental, emotional, and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environment, and the ability to respond with a considered and compassionate best next step (Rodgers; Raider-Roth, 2006, p. 265).[2]

Partindo de uma análise qualitativa centrada nas vozes de educadoras de infância de creches portuguesas, propõe-se discutir o trabalho emocional enquanto componente estruturante da identidade e da profissionalidade nesta resposta socioeducativa, refletindo sobre as suas expressões, tensões e implicações éticas, formativas, políticas e sociais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Hochschild (1983) foi o primeiro autor a apresentar a ideia de que o trabalho não se divide nos binários mente *versus* corpo, emoção *versus* razão, podendo incorporar um emaranhado emocional significativo, o que implica reconhecer, ajustar e adequar essas emoções a fim de evocar sentimentos nos próprios e em outros.

O conceito de "trabalho emocional" foi introduzido por Hochschild (1983) para descrever o esforço necessário à gestão de emoções e sentimentos — próprios e alheios — no exercício de uma profissão.

Embora inicialmente aplicado a setores como a aviação e as vendas comerciais, este conceito tem vindo a ser apropriado e aprofundado no campo da educação de infância, com especial incidência nos contextos de creche (e.g., Fairchild; Mikuska, 2021; Mikuska; Fairchild, 2020).

Hochschild (1983) argumentou que, na ação humana, a emotividade é vital para relacionamentos bem-sucedidos, sendo o trabalho emocional 'vendido' e dado como garantido nas profissões que incidem no e sobre o humano.

Veja-se também que, de acordo com a etnopsicologia (e.g., James, 1890; Lutz, 1990) — i.e., o ramo interdisciplinar que estuda o modo como são entendidas as experiências emocionais, sejam as emoções em si, sejam emoções específicas num terminado contexto sociocultural —, as emoções têm sido hegemonicamente associadas ao universo feminino, sendo a força de trabalho em educação de infância marcadamente

[2] Tradução nossa: "[...] um estado de consciência atenta, recetividade e ligação aos processos mentais, emocionais e físicos, quer do indivíduo, quer do grupo, no contexto do seu ambiente de aprendizagem, e a capacidade de responder com uma ação seguinte ponderada e compassiva".

feminina, o que contribui para a perpetuação de percepções e representações equívocas, que, por um lado naturalizam e, por outro, invisibilizam o trabalho emocional como uma dimensão central da profissionalidade e das identidades profissionais no campo da educação de infância (Andrew, 2015; Campbell-Barr, 2018)

A ideia de que as mulheres 'sabem cuidar naturalmente' ainda molda profundamente a percepção institucional e pública do trabalho em creche. Esta conceção essencialista do feminino tem efeitos concretos: justifica salários baixos, ausência de reconhecimento e sobrecarga emocional (Campbell-Barr, 2018).

O cuidado, nestes contextos, deixa de ser visto como uma prática profissional e torna-se uma extensão do papel materno. Como afirmam Aslanian (2018) e Mikuska e Fairchild (2020), esta romantização do afeto invisibiliza a complexidade do trabalho e perpetua desigualdades simbólicas e materiais na profissão.

Como demonstrado pelas neurociências (e.g., Damásio, 1994, 1996, 2010), as emoções desempenham um papel central na regulação da ação, na memória e na tomada de decisões. A sua teoria do "marcador somático" evidencia como estados emocionais orientam respostas adaptativas em contextos complexos — como é o caso do trabalho pedagógico em creche, onde decisões rápidas, sensíveis e éticas se cruzam com vínculos afetivos intensos.

Tal desmonta a visão de que a presença emocional é inata ou instintiva: ela exige competências aprendidas, conscientes e integradas na identidade profissional (Malhotra, 2022; Taggart, 2016).

Os estudos internacionais que incidiram no trabalho emocional em educação de infância (e.g., Elfer, 2012; Fairchild; Mikuska, 2021; Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020) abordam-no sobre diferentes ângulos, não obstante, todos indicam que trabalho emocional em creche não é acessório, é condição fundadora da ação pedagógica. Lidar com o choro, a fome, o sono, a ansiedade da separação, o medo dos estranhos e frustrações das crianças, requer uma presença emocional contínua que é, muitas vezes, invisibilizada, naturalizada ou romantizada como "instinto", "vocação" ou "jeito" (Mikuska; Fairchild, 2020).

Há uma tendência histórica para associar o trabalho com bebês e crianças pequenas a uma "natureza feminina", estando esta naturalização ancorada em concepções de gênero que associam o cuidado ao feminino, contribuindo para a ausência de reconhecimento e desvalorização simbólica e material do trabalho realizado por estes profissionais com bebês, crianças pequenas, suas famílias e outros profissionais (Campbell-Barr, 2018; Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020).

A forma como os educadores são formados e avaliados em muitos contextos europeus reforça uma lógica instrumental, centrada em resultados observáveis e em normas de qualidade padronizadas, que não contemplam o trabalho emocional necessário para garantir um ambiente de confiança, vínculo e segurança emocional para bebês e crianças pequenas (Cameron; Moss, 2020; Whitebook; McLean, 2017)

Tadeu e Lopes (2024), por sua vez, propõem uma lente ética pela qual se deve olhar o trabalho emocional, entendendo a educação como um ato afetivo, relacional e ético, no qual a escuta, a sensibilidade e a disponibilidade são tão fundamentais quanto a técnica.

A desvalorização das emoções está ligada a uma visão liberal do sujeito educativo, em que a razão e a técnica prevalecem sobre a relação, a afetividade e a ética, (re)afirmando-se que educar é sempre um ato afetivo, ético e relacional — sobretudo com bebês e crianças pequenas, cuja linguagem primeira ganha expressão e se comunica pelo corpo, olhar, em jeito de dança sincronizada que tem como par a presença emocional do outro: o educador de infância (Aslanian, 2018; Elfer, 2012; Rodgers; Raider-Roth, 2006; Taggart, 2016).

Esta perspectiva permite, assim, recentrar o debate sobre a profissionalidade, não em competências isoladas, mas na capacidade de sustentar relações pedagógicas intencionalizadas – relacionamentos cuidados (Tadeu; Lopes, 2024) - significativas e éticas com bebês e crianças pequenas que necessitam de cuidados e proteção, sem perderem a sua agência[3], bem como com as suas famílias e outros profissionais.

A dependência relativamente aos cuidados do adulto não impede, contudo, que os bebês e as crianças pequenas sejam reconhecidas como sujeitos com agência, capazes de manifestar preferências, tomar iniciativas e participar ativamente na construção das relações educativas (Tomás; Schmitt, 2026).

Esta conjuntura convida-nos, portanto, a pensar o trabalho emocional dos educadores de infância como dimensão profissional, política e ética, cujos efeitos se fazem sentir no corpo, no bem-estar em geral, na saúde física e mental, bem como nos processos de construção das suas identidades profissionais, na relação com a profissão e na qualidade da educação e cuidados prestados. Não reconhecer esta dimensão é não cuidar de quem cuida — o que acarreta consequências (Tadeu; Lopes, 2024).

[3] A necessidade de cuidados e proteção dos bebês e crianças pequenas decorre da sua vulnerabilidade e da dependência face ao adulto, particularmente acentuadas nos primeiros tempos de vida. Tal não impede o reconhecimento da sua agência, das iniciativas que tomam e da sua participação ativa nas relações educativas (Fernandes; Tomás, 2004; Tomás; Schmitt, 2026).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ÉTICO

Este artigo apresenta uma reanálise de entrevistas produzidas no âmbito de uma investigação doutoral mais ampla (Cf. Tadeu, 2024, para revisão completa), inscreve-se num estudo de cariz qualitativo, de natureza interpretativa e relacional da produção de conhecimento. A opção por uma abordagem qualitativa enquadra-se no paradigma da complexidade (Morin, 2007) e foi movida pelo objetivo central de aceder aos sentidos subjetivos atribuídos pelas educadoras de infância[4] — todas mulheres — ao seu cotidiano emocional em contextos de creche.

Assim, mais do que descrever práticas observáveis, pretendeu-se escutar narrativas, experienciar afetos narrados e aceder às tensões vividas — muitas vezes silenciadas — que atravessam o seu ser, estar, pensar, e fazer profissional.

Para o efeito foram realizadas entrevistas individuais a 30 educadoras de infância, cuja participação decorreu de adesão voluntária, após contacto com instituições identificadas em listagens oficiais e inicialmente selecionadas de forma aleatória por distrito e Região Autónoma. O interesse e a disponibilidade das profissionais foram confirmados antes do agendamento.

As 30 participantes exerciam a sua atividade profissional em instituições situadas em nove distritos de Portugal continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, não pertencendo, portanto, a uma única instituição ou rede. Tinham entre 26 e 55 anos (*Md* = 38; *IIQ* = 35–43); 23 possuíam licenciatura e sete mestrado, todas com formação inicial em educação de infância. Vinte e quatro trabalhavam em instituições particulares de solidariedade social e seis em instituições particulares com fins lucrativos. Vinte e cinco acumulavam diferentes funções, sendo que 18 exerciam também funções de direção técnica e/ou coordenação pedagógica. A experiência profissional em creche variava entre dois e 25 anos (*Md* = 10; *IIQ* = 6–13).

Importa distinguir as condições concretas de exercício profissional em salas de berçário: das 30 entrevistadas, cinco desempenhavam o trabalho pedagógico com um único grupo de bebês, em exclusividade; uma era responsável por duas salas de berçário e outra por três. As restantes participantes desenvolviam tarefas de

[4] O facto de todas as participantes no estudo serem mulheres tornou o feminino dominante neste artigo, uma opção empírica, que simultaneamente reflete a força de trabalho mais ampla no setor, sendo uma opção empírica e intencional, não apenas linguística.

Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 28, p. 01-21, jan./dez., 2026. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2026.e108148

acompanhamento e/ou supervisão das práticas das auxiliares de ação educativa, frequentemente articuladas com outras responsabilidades.

As entrevistas seguiram um guião semiestruturado sobre percursos, referenciais e práticas profissionais. A presença emocional, a gestão dos sentimentos e as relações com bebés, famílias e equipas foram considerados na leitura das experiências narradas; os quatro eixos do artigo não reproduzem perguntas fechadas do guião. Não foram recolhidos dados sobre vínculos contratuais, horários de trabalho ou vencimentos/remunerações das participantes. Esta ausência limita a caracterização dessas dimensões das condições laborais.

As entrevistas foram realizadas individualmente, entre julho e dezembro de 2020, em formato online, através da plataforma Zoom, em virtude das restrições associadas à pandemia de COVID-19, em dias e horas previamente acordados com as participantes. Foram gravadas em formato audiovisual e tiveram uma duração entre 31 e 178 minutos (M = 77; DP = 39,97). O guião contemplou três blocos temáticos: percursos socioprofissionais e formação; conhecimentos e referenciais pedagógicos; e prática pedagógica em salas de berçário, nas relações da educadora consigo e com os outros. Foram feitas perguntas abertas, como «O que é para si a educação de infância?» e «Que interações com bebês e crianças pequenas? Com que propósito? E que competências leva para essas interações?», acompanhadas de pedidos de esclarecimento e aprofundamento das experiências narradas.

A análise dos dados, realizada por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2011), seguiu uma lógica de codificação temática e categorização progressiva, permitindo a identificação de núcleos de sentido recorrentes e divergentes nas narrativas das participantes. A escuta foi orientada por uma atenção ética aos detalhes, procurando não reduzir os discursos a tipologias fechadas, mas compreender as experiências das educadoras participantes enquanto expressões singulares inseridas em contextos estruturais mais amplos.

As entrevistas foram transcritas *verbatim* e a análise foi complementada por notas de campo. Apenas as transcrições foram devolvidas às participantes, para que pudessem acrescentar, retirar ou retificar informação. A codificação temática foi realizada pela investigadora numa lógica inicialmente dedutiva, mas aberta à identificação de temáticas emergentes. A leitura e releitura dos dados permitiu identificar, comparar e organizar núcleos de sentido recorrentes e divergentes, sustentando a definição das categorias e subcategorias. Os quatro eixos apresentados neste artigo resultaram, assim, da análise dos dados relativos ao trabalho emocional

das educadoras de infância, não correspondendo a categorias nem a perguntas específicas do guião de entrevista.

A recolha original dos dados, em 2020, norteou-se pelos princípios do *Ethical Code for Early Childhood Researchers* da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) então vigente (Bertram et al., 2016), bem como pelos princípios enunciados na *Carta de princípios dos associados da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) para a tomada de decisão eticamente situada* (APEI, 2011). Na presente reanálise, foram igualmente considerados os princípios da versão revista do código da EECERA (Bertram et al., 2025), distinguindo os referenciais éticos da recolha original dos da análise posteriormente realizada.

Todas as participantes assinaram termos de consentimento informado, garantindo a participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade, os fins exclusivamente académicos sobre a informação recolhida e a liberdade de desistência em qualquer momento da investigação.

Para além da salvaguarda formal, procurou-se uma ética do cuidado na própria relação investigadora-participante, criando espaço de escuta, validação e respeito pela densidade emocional dos testemunhos.

A investigação foi ainda orientada por uma conscientização efetiva de que o trabalho emocional não é apenas uma dimensão interna e privada dos/as educadores/as de infância, mas um produto relacional e político, atravessado por dinâmicas de gênero, precariedade, invisibilidade e resistência. Ouvir as suas vozes é, assim e igualmente, um ato ético e político.

Os dados recolhidos foram armazenados num computador no Centro de Investigação da Universidade, com acesso restrito, de modo a salvaguardar a sua segurança e confidencialidade. A sua conservação após a conclusão do projeto de investigação obedece às finalidades científicas que a justificam, incluindo a possibilidade de reanálise e aos princípios éticos e de proteção de dados aplicáveis.

A devolução dos resultados às participantes e sua divulgação à comunidade cientifica no geral, tem vindo a ocorrer à medida que os resultados têm sido gerados, através de documentos escritos (i.e., artigos científicos e *posters*) e comunicações orais em conferências nacionais e internacionais.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O trabalho emocional em creche: entre a contenção, a invisibilidade, o desgaste e a ausência de escuta

A análise dos dados resultantes das entrevistas revelou a centralidade do trabalho emocional na prática cotidiana das educadoras de infância em creche. Os relatos traduzem posições profissionais distintas: para algumas educadoras, a presença junto de um grupo de berçário; para outras, o acompanhamento de práticas e equipas, por vezes em acumulação com funções de coordenação. Em ambas as situações, a regulação afetiva e o reconhecimento do trabalho emergem como fontes de tensão, cuja expressão depende das condições em que cada participante exerce a profissão.

Os testemunhos das participantes foram agrupados em quatro grandes eixos, que ilustram a complexidade desta dimensão do trabalho profissional: (1) contenção emocional; (2) invisibilidade do trabalho afetivo; (3) desgaste e resistência silenciosa e (4) falta de espaços institucionais de escuta.

Em cada um dos quatro eixos, os excertos das entrevistas são lidos em articulação com os referenciais teóricos, de modo a compreender, nas situações narradas, a regulação das emoções, a invisibilidade do trabalho afetivo e as condições em que esse trabalho é exercido (Elfer, 2012; Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020; Pre-School Learning Alliance, 2018). Importa, por isso, analisar o que se sente e o que se pode expressar à luz das diferentes responsabilidades das entrevistadas, sem pressupor uma experiência profissional homogénea.

Esta leitura procura, assim, explicitar tanto as exigências emocionais da relação pedagógica com bebês e crianças pequenas como as condições organizacionais que podem tornar mais difícil sustentá-la, sem tomar os testemunhos como experiências homogéneas.

Contenção emocional: "Tenho de engolir o que sinto"

Várias educadoras referiram a necessidade de conter diariamente as suas emoções, em situações de frustração, cansaço ou tristeza, para preservar um ambiente seguro e acolhedor para os bebês e crianças pequenas. Esta contenção exige um esforço constante de autorregulação emocional, que raramente é reconhecido como parte integrante do trabalho: "Há dias em que me apetece chorar com eles, mas não posso.

Tenho de manter a calma, sorrir, estar presente. É como se me desligasse de mim para estar inteira para eles." (Educadora 2); "Mesmo quando estou emocionalmente esgotada, tenho de ser o porto seguro deles [bebês e crianças pequenas]. Isso custa. E ninguém vê" (Educadora 5). As expressões destas participantes tornam visível o duplo movimento da contenção: proteger a segurança emocional das crianças e, simultaneamente, suspender ou adiar a expressão do próprio cansaço e sofrimento.

As expressões "desligasse de mim" (Educadora 2) e "porto seguro" (Educadora 5) tornam concreta a tensão entre a experiência emocional das profissionais e a disponibilidade afetiva que procuram assegurar às crianças. À luz de Hochschild (1983), esta distância entre o que se sente e o que se pode expressar aproxima-se da "dissonância emocional". A contenção não traduz, porém, ausência de envolvimento; nas situações narradas, é precisamente para sustentar a relação pedagógica que as educadoras procuram regular as suas manifestações emocionais.

A contenção emocional surge também associada à necessidade de gerir a expressão do que se sente em função das crianças. Uma educadora afirma: "Por muito que não esteja bem-disposta tenho de chegar com um sorriso de orelha a orelha e estar para eles" (Educadora 27). Noutra entrevista, a regulação é explicitada enquanto competência profissional: "É preciso sabermos regular as nossas emoções e os nossos sentimentos, de forma equilibrada, para ser um adulto também equilibrado" (Educadora 7). Estes testemunhos permitem compreender a distância entre o estado emocional vivido pelas educadoras e a disponibilidade afetiva exigida no encontro quotidiano com as crianças, aprofundando a tensão já antes identificada.

A justaposição entre o sorriso que se apresenta (Educadora 27) e o equilíbrio emocional que se procura alcançar (Educadora 7) mostra que a regulação não é apenas uma reação ao cansaço: é também reconhecida pelas participantes como uma competência profissional. O mesmo esforço que favorece uma presença estável e acolhedora pode, quando se prolonga sem apoio, contribuir para o desgaste.

A regulação emocional exige também reconhecer que os bebês e as crianças pequenas não são receptores passivos de cuidados. Uma educadora descreve assim uma situação de recusa nos primeiros dias de creche: "Se ela não me está a aceitar, estamos no primeiro ou no segundo dia de creche, eu vou respeitar a sua decisão. Não vou impor a minha posição" (Educadora 8). Neste testemunho, a contenção traduz-se em não impor a intervenção adulta: a educadora procura acolher a iniciativa da criança, ajustar o seu próprio comportamento e preservar a relação. A atenção à agência das

crianças articula, deste modo, regulação emocional e intencionalidade pedagógica (Tomás; Schmitt, 2026).

Nas experiências relatadas, este desgaste pode ultrapassar o plano individual, repercutindo-se no modo como as educadoras se percebem e se sentem profissionalmente. A dimensão emocional da ação pedagógica articula-se, assim, com a construção da identidade profissional (Tadeu; Lopes, 2024).

Invisibilidade do trabalho afetivo: "Não é visto como trabalho"

Apesar de reconhecerem a dimensão afetiva como eixo central na sua ação pedagógica, as educadoras sentem que o trabalho emocional não é considerado "trabalho legítimo" pelas chefias, pela sociedade ou mesmo por alguns colegas: "Estar ali, atenta ao olhar do bebé, ao tom do choro, ao toque — isso é trabalho. Mas só contam se preenchi grelhas ou fiz atividades 'visíveis'" (Educadora 7); "Toda a gente fala em cuidar com afeto, mas ninguém fala no peso de estar emocionalmente disponível, todos os dias, para dez bebés" (Educadora 24). Na primeira fala, a atenção ao olhar e ao choro é contraposta ao preenchimento de grelhas; na segunda, a disponibilidade diária é apresentada como uma exigência pouco nomeada. Ambas questionam o que é reconhecido e valorizado como trabalho pedagógico.

Esta dificuldade de reconhecimento pode ser reforçada pela naturalização do cuidado como expressão de uma 'disposição feminina'. Quando a atenção ao outro e a disponibilidade afetiva são entendidas como qualidades pessoais, torna-se mais difícil reconhecê-las como saberes profissionais construídos e exigentes (Campbell-Barr, 2018; Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020).

A invisibilidade aparece, ainda, no confronto entre o trabalho realizado e aquilo que a instituição e a sociedade conseguem reconhecer. A propósito das práticas em creche, uma participante observa: "Porque há muito aquela tendência, na creche e no jardim-de-infância, de mostrar trabalho feito, em papel" (Educadora 3). Outra educadora refere:

> Costumo dizer que o trabalho em creche é um bocadinho ingrato, porque em JI, nós expomos os trabalhos, eles falam, já comunicam, enquanto em creche, um simples obrigada e eles começarem a andar, são coisas que não se podem pôr numa parede (Educadora 23).

A dimensão relacional e o acompanhamento das aquisições das crianças não se traduzem necessariamente em produções expostas, embora constituam dimensões fundamentais da ação pedagógica. Esta diferença ajuda a compreender por que razão

o trabalho emocional continua a ser descrito como pouco visível e insuficientemente reconhecido.

É neste hiato, tornado concreto nos relatos sobre grelhas, trabalhos em papel e aquisições que "não se podem pôr numa parede" (Educadora 23), que se situa a crítica de Mikuska e Fairchild (2020) à naturalização das emoções. Considerá-las "naturais", "individuais" ou "femininas" contribui para a sua desqualificação enquanto trabalho, uma forma de violência simbólica que compromete o reconhecimento profissional e material do cuidado.

A crítica das Educadoras 3 e 23 não desvaloriza os registos pedagógicos: questiona antes a sua eventual transformação no principal critério de visibilidade do trabalho. A literatura permite situar esta tensão entre resultados documentáveis e processos relacionais cuja qualidade depende de atenção, continuidade e decisões pedagógicas nem sempre imediatamente observáveis (Cameron; Moss, 2020; Taggart, 2016; Whitebook; McLean, 2017).

Os testemunhos não permitem concluir que todas as instituições funcionam da mesma forma. Evidenciam, contudo, como critérios de visibilidade, controlo e eficiência podem secundarizar dimensões relacionais do trabalho e o bem-estar das profissionais, questão também problematizada por Cameron e Moss (2020), Taggart (2016) e Whitebook e McLean (2017).

O trabalho emocional na educação de infância é um saber, não uma dádiva adventícia (Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020; Taggart, 2016).

Desgaste e resistência silenciosa: "Não há espaço para fraqueza"

O prolongamento da exigência emocional sem reconhecimento ou espaço de regulação gera cansaço, frustração e, em alguns casos, sofrimento silencioso. Ainda assim, as educadoras mantêm-se presentes, resilientes, procurando criar estratégias pessoais de sobrevivência emocional: "Já pensei desistir muitas vezes. Mas depois olho para eles [os bebés e crianças pequenas] e volto a mim. Só que levo o peso para casa. Às vezes, nem sei se consigo largá-lo" (Educadora 18). "Dizem que somos fortes. Não, somos silenciosas. Aguentamos porque não temos outra hipótese. Porque gostamos. Mas há dias muito difíceis" (Educadora 6). O "peso" levado para casa (Educadora 18) e o verbo "aguentamos" (Educadora 6) mostram que a continuidade da presença pedagógica pode coexistir com sofrimento e com dificuldade em encontrar apoio.

Quando a Educadora 6 contrapõe a imagem de profissionais "fortes" à experiência de permanecerem "silenciosas", a resistência deixa de poder ser lida apenas como uma virtude individual. Em diálogo com Aslanian (2018) e Taggart (2016), os relatos revelam simultaneamente o compromisso ético com as crianças e os limites desse compromisso quando as exigências emocionais se acumulam sem reconhecimento e apoio.

O desgaste não decorre apenas de acontecimentos emocionalmente exigentes na relação com as crianças, mas também da dificuldade em corresponder a responsabilidades profissionais simultâneas. Uma educadora recorda: "Eu já acordava sem vontade para vir trabalhar. Não estava a conseguir" (Educadora 24). Outra, ao falar da presença intermitente na sala de berçário, reconhece: "Acabo por perder muitos momentos e é uma frustração" (Educadora 25). A preocupação pode ainda prolongar-se para além do espaço de trabalho: "Não consigo desligar e não trazer coisas para casa" (Educadora 30). Lidos em conjunto, estes relatos mostram que o desgaste pode estar ligado tanto à disponibilidade emocional pedida pela relação com as crianças como às interrupções e à sobreposição de funções, que dificultam a continuidade dessa relação. A frustração expressa pela Educadora 25, em particular, diz respeito a momentos perdidos, não à falta de compromisso com as crianças.

O relato da Educadora 24, ao referir que já acordava sem vontade de trabalhar, e o da Educadora 30, ao afirmar que não consegue "desligar", apontam para a persistência do mal-estar para além de episódios isolados. Estes testemunhos não permitem, por si, estabelecer consequências clínicas, mas encontram ressonância em investigações sobre o bem-estar e a saúde mental de profissionais de educação e cuidado na infância (Corr et al., 2014; Pre-School Learning Alliance, 2018).

As estratégias de contenção, autorregulação e resistência descritas pelas educadoras ajudam a sustentar o compromisso pedagógico com as crianças e as suas famílias. Contudo, "aguentar" (Educadora 6) e transportar o "peso" para casa (Educadora 18) não significam que as condições que produzem esse desgaste estejam resolvidas. A literatura permite compreender o custo de uma resistência vivida sem espaços suficientes de partilha e apoio nas equipas (Clark, 2019; Elfer, 2012; Pre-School Learning Alliance, 2018; Taggart, 2016).

Não se trata apenas de educar e cuidar bem das crianças. Trata-se de cuidar das profissionais que o fazem — reconhecendo que o seu corpo, a sua voz, a sua presença emocional são, todos os dias, mobilizados enquanto instrumentos pedagógicos fundamentais e sofisticados.

Falta de espaços institucionais de escuta: "Ninguém pergunta como estamos"

Uma crítica transversal diz respeito à ausência de espaços organizacionais que reconheçam e acolham a dimensão emocional do trabalho. As educadoras relatam não ter lugar onde partilhar o que sentem e serem escutadas como profissionais afetadas e afetivas: "Nunca ninguém me perguntou como me sinto a cuidar de dez bebés todos os dias. Mas perguntam se preenchi o relatório diário" (Educadora 1). A contraposição entre o relatório diário, sobre o qual se pergunta, e o estado emocional da profissional, sobre o qual ninguém questiona, mostra como diferentes dimensões do trabalho recebem atenção desigual.

A referência ao relatório diário permite situar a falta de escuta no modo como o trabalho é acompanhado institucionalmente. Elfer (2012) e Taggart (2016) ajudam a compreender por que razão os espaços de reflexão permitem elaborar coletivamente as tensões afetivas da prática, em vez de as remeter exclusivamente para a esfera individual.

A necessidade de espaços de escuta não se restringe às educadoras que acompanham diretamente os grupos; é igualmente referida por quem acumula responsabilidades de coordenação ou direção. A Educadora 24 afirma: "É normal, todos nós precisamos, mas a mim ninguém me dá. Quem dá reforços positivos à chefe? Ninguém dá" (Educadora 24). A mesma participante descreve as interrupções que atravessavam a sua presença na sala: "Estavam constantemente a chamar-me ou era o telefone" (Educadora 24). Estes testemunhos permitem perceber que a escuta e o reconhecimento não dependem apenas da disponibilidade individual, mas também das condições de organização do trabalho e do apoio entre profissionais.

As interrupções referidas pela Educadora 24 tornam concreta uma dificuldade que não se reduz à capacidade individual de gerir emoções: a possibilidade de acompanhar as crianças e apoiar as equipas depende também da distribuição de responsabilidades e dos tempos institucionais. A continuidade relacional e a supervisão reflexiva devem, por isso, ser pensadas em conjunto (Elfer, 2012; Taggart, 2016).

A ausência de escuta tem, assim, uma dimensão organizacional: o trabalho emocional é solicitado às profissionais, mas nem sempre encontra reconhecimento nas formas de acompanhamento e de avaliação do seu trabalho. A literatura alerta para o modo como esta desvalorização pode reproduzir desigualdades de gênero e fragilizar a sustentabilidade da profissão (Campbell-Barr, 2018; Mikuska; Fairchild, 2020; Taggart, 2016; Whitebook; McLean, 2017).

Da contraposição entre os registos exigidos à Educadora 1 e a falta de reconhecimento expressa pela Educadora 24 emerge uma pergunta que importa introduzir nas culturas institucionais: "Como estás? Como te sentes neste lugar que exige tanto de ti?"

A negligência da dimensão emocional no trabalho em creche não se resolve apenas com estratégias individuais ou formações pontuais. É preciso repensar a cultura institucional, criando ambientes de trabalho emocionalmente sustentáveis, com práticas regulares de escuta, supervisão e apoio mútuo (Clark, 2019; Elfer, 2012; Pre-School Learning Alliance, 2018; Taggart, 2016).

A promoção do bem-estar emocional exige, portanto, que a escuta não dependa apenas da boa vontade individual: requer tempos protegidos para o cuidado mútuo, formas regulares de partilha e lideranças disponíveis para reconhecer as exigências afetivas do quotidiano (Clark, 2019; Elfer, 2012; Pre-School Learning Alliance, 2018; Taggart, 2016).

O que está em causa não é só a qualidade da educação e cuidados oferecidos às crianças — é também a dignidade das profissionais que a tornam possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou tornar visível uma dimensão central, mas sistematicamente negligenciada, do trabalho das educadoras de infância em creche: o trabalho emocional.

Através da escuta das suas vozes e da análise das suas experiências, ficou evidente que este tipo de trabalho não é colateral — é nuclear tanto no plano da relação pedagógica como na construção das identidades profissionais em educação de infância (Tadeu; Lopes, 2024).

As educadoras partilham o seu corpo, a sua voz, a sua presença emocional com bebés e crianças pequenas que dependem profundamente da sua disponibilidade afetiva. Gerem o choro, acolhem a frustração, contêm a própria ansiedade e mantêm uma postura segura, mesmo em contextos laborais de enorme desgaste. E fazem-no, muitas vezes, sem reconhecimento institucional, sem formação específica e sem espaços onde possam cuidar de si próprias (Aslanian, 2018; Clark, 2019; Elfer, 2012; Malhotra, 2022; Mikuska; Fairchild, 2020; Pre-School Learning Alliance, 2018).

Não basta, por isso, reconhecer que o trabalho emocional existe, é preciso agir sobre ele, é preciso integrá-lo na formação inicial e contínua dos educadores de infância, reconhecê-lo como parte legítima da profissionalidade docente, criar condições

organizacionais que o sustentem e refletir criticamente sobre os modelos de qualidade e avaliação que continuam a ignorá-lo (Cameron; Moss, 2020; Malhotra, 2022; Pre-School Learning Alliance, 2018; Taggart, 2016; Whitebook; McLean, 2017).

Este artigo aponta ainda algumas recomendações fundamentais. A necessidade que urge em reconhecer formalmente o trabalho emocional como componente profissional do trabalho realizado pelos educadores de infância, com expressão nas políticas públicas, educativas, de formação, avaliação e desenvolvimento profissional.

Criar espaços institucionais regulares de escuta, supervisão e partilha emocional, que permitam aceder ao impacto afetivo da prática cotidiana em creche é igualmente imperativo.

Reformular os modelos de formação inicial, incluindo unidades curriculares que articulem ética relacional, psicodinâmica do cuidado, regulação emocional e saúde mental dos profissionais é um passo importante a dar (Elfer, 2012).

De igual forma, importa valorizar material, efetiva e simbolicamente a presença afetiva dos educadores, combatendo a sua naturalização como "dádiva feminina" e afirmando-a como competência profissional complexa.

Cuidar de quem cuida não é um *slogan* — é uma urgência ética e política. Só a partir desse cuidado poderemos garantir contextos socioeducativos verdadeiramente inclusivos para os bebês, crianças pequenas, suas famílias e para quem os acolhe diariamente com o coração inteiro.

Cuidar de quem cuida é uma urgência com nome e rosto. Implica devolver corpo ao cuidado e alma à pedagogia. Porque não há qualidade possível sem educadores inteiros. E o coração, este, não é um extra, é o que os sustém.

O cuidado que pulsa no coração da creche é a matéria do ato educativo. Ignorá-lo é desumanizar a educação nos seus primeiros passos. Reconhecê-lo é abrir espaço para um futuro onde os relacionamentos cuidados (Tadeu; Lopes, 2024) não são um luxo, mas um direito — para quem cuida e para quem é cuidado.

Os resultados deste estudo sugerem que o trabalho emocional deve ser reenquadrado como uma competência profissional central na educação de infância, em particular nos contextos de creche. Na prática, tal implica a necessidade de as instituições educativas desenvolverem ambientes de trabalho emocionalmente sustentáveis, que incluam espaços regulares para supervisão emocional, práticas de escuta e estratégias de cuidado coletivo nas equipas.

Do ponto de vista das políticas públicas, a desvalorização persistente do trabalho emocional exige uma resposta estrutural. Os quadros normativos devem reconhecer

formalmente as competências emocionais como componentes fundamentais da qualidade pedagógica na educação de infância, integrando-as nos referenciais de formação, nas estruturas de recursos humanos e nos critérios de avaliação da qualidade. Tal inclui reconhecer o trabalho afetivo como trabalho qualificado e garantir que as condições laborais — incluindo salário, carga horária e sistemas de apoio — reflitam a sua complexidade.

São necessárias mais investigações para explorar os impactos a longo prazo do trabalho emocional na saúde mental, construção identitária e permanência das educadoras na profissão. Estudos comparativos entre contextos culturais e políticos distintos podem ajudar a compreender como diferentes sistemas sustentam ou desgastam o bem-estar emocional dos profissionais. Investigar modelos eficazes de supervisão emocional e de liderança centrada no cuidado poderá oferecer contributos relevantes para repensar as culturas institucionais na educação de infância.

REFERÊNCIAS

ANDREW, Yarrow. What we feel and what we do: emotional capital in early childhood work. **Early Years**, v. 35, n. 4, p. 351–365, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206. Acesso em: 03 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (APEI). **Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada**. Lisboa: APEI, 2011.

ASLANIAN, Teresa K. Embracing uncertainty: a diffractive approach to love in the context of early childhood education and care. **International Journal of Early Years Education**, v. 26, n. 2, p. 173–185, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458604. Acesso em: 28 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto; A. Pinheiro. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BERTRAM, Tony; FORMOSINHO, Júlia; GRAY, Colette; PASCAL, Chris; WHALLEY, Margy. EECERA ethical code for early childhood researchers. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 24, n. 1, p. iii–xiii, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533. Acesso em: 04 dez. 2018.

BERTRAM, Tony et al. EECERA ethical code for early childhood researchers. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 4–18, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361. Acesso em: 23 abr. 2025.

BOYD, Margaret. I love my work but... The professionalization of early childhood education. **The Qualitative Report**, v. 18, n. 36, p. 1–20, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAMERON, Claire; MOSS, Peter (org.). **Transforming early childhood in England:** towards a democratic education. London: UCL Press, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14324/111.9781787357167. Acesso em: 03 jan. 2021.

CAMPBELL-BARR, Verity. The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. **International Journal of Early Years Education**, v. 26, n. 1, p. 75–89, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689. Acesso em: 24 abr. 2024.

CLARK, Margaret. Edges and boundaries: finding community and innovation as an early childhood educator. **Early Childhood Education Journal**, v. 47, p. 153–162, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10643-018-0904-z. Acesso em: 15 maio 2025.

CORR, Lara et al. Child care providers' mental health: A systematic review of its prevalence, determinants and relationship to care quality. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 4, p. 231–263, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14623730.2014.931067. Acesso em: 15 maio 2025.

DAMÁSIO, António. **Descartes' error:** Emotion, reason, and the human brain. New York: Putnam, 1994.

DAMÁSIO, António. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**. Series B: Biological Sciences, v. 351, p. 1413–1420, 1996. Disponível em: http://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125. Acesso em: 26 abr. 2025.

DAMÁSIO, António. **Self comes to mind: Constructing the conscious brain**. New York: Pantheon, 2010.

ELFER, Peter. Emotion in nursery work: Work discussion as a model of critical professional reflection. **Early Years**, v. 32, n. 2, p. 129–141, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09575146.2012.697877. Acesso em: 12 fev. 2024.

FAIRCHILD, Nikki; MIKUSKA, Eva. Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. **Gender, Work & Organization**, v. 28, n. 3, p. 1177–1190, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1111/gwao.12663. Acesso em: 28 jul. 2022.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 35–62. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/47267768/participacao-2004. Acesso em: 12 jul. 2022.

HARWOOD, Debra et al. It's more than care: Early childhood educators' concepts of professionalism. **Early Years**, v. 33, n. 1, p. 4–17, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09575146.2012.667394. Acesso em: 12 jul. 2022.

HOCHSCHILD, Arlie R. **The managed heart:** Commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

JAMES, William. **The principles of psychology**. New York: Holt, 1890.

LUTZ, Catherine. Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In: LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. (org.). **Language and the politics of emotion:** Studies in emotion and social interaction. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 69–91.

MALHOTRA, Ragini S. "Not everyone can do this": Childcare context and the practice of skill in emotional labor**. International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 16, art. 8, p. 1–22, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40723-022-00101-4. Acesso em: 12 jul. 2022.

MIKUSKA, Eva; FAIRCHILD, Nikki. Working with (post)theories to explore embodied and (un)recognized emotional labor in English Early Childhood Education and Care (ECEC). **Global Education Review**, v. 7, n. 2, p. 75–89, 2020. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1262576. Acesso em: 12 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 6. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Quality early childhood education and care for children under age 3:** Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1787/68b8d9c9-en. Acesso em: 12 jul. 2022.

PRE-SCHOOL LEARNING ALLIANCE (PLA). **Minds matter:** The impact of working in the early years sector on practitioners' mental health and wellbeing. London: PLA, 2018. Disponível em: https://www.eyalliance.org.uk/sites/default/files/minds_matter_report_preschool_learning_alliance.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

RODGERS, Carol R.; RAIDER-ROTH, Miriam B. Presence in teaching. **Teachers and Teaching**, v. 12, n. 3, p. 265–287, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13450600500467548. Acesso em: 06 jun. 2025.

TAGGART, Geoff. Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. **Early Years**, v. 31, n. 1, p. 85–95, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948. Acesso em: 06 jun. 2025.

TAGGART, Geoff. Compassionate pedagogy: the ethics of care in early childhood professionalism. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 24, n. 2, p. 173–185, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847. Acesso em: 06 jun. 2025.

TADEU, Bárbara. **Perceções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2024.

TADEU, Bárbara; LOPES, Amélia. Precisamos de cuidar de quem cuida: Estudo sobre a construção de identidades profissionais de educadoras de infância de bebés. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 68, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24840/esc.vi68.849. Acesso em: 12 jan. 2025.

TOMÁS, Catarina; SCHMITT, Rosinete. Brincar e modos de participação das crianças dos 0 aos 3 anos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 28, p. 1–25, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2026.e109440. Acesso em: 09 nov. 2026.

WHITEBOOK, Marcy; MCLEAN, Caitlin. **In pursuit of pre-K parity:** A proposed framework for understanding and advancing policy and practice. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, 2017. Disponível em: https://cscce.berkeley.edu/publications/brief/in-pursuit-of-pre-k-parity/. Acesso em: 28 jul. 2024.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA
"TUDO O QUE FAÇO PASSA PELO CORAÇÃO": O TRABALHO EMOCIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM CRECHE
"Everything I Do Is Heartfelt": The Emotional Labour of Early Childhood Educators in Day Care Settings
"Todo lo que hago pasa por el corazón": El trabajo emocional de las educadoras de la primera infancia en guarderías

Bárbara Tadeu
Doutorada em Ciências da Educação
Professora adjunta convidada
Universidade Politécnica de Setúbal
Escola Superior de Educação
Estefanilha, 2914-504
Setúbal, Portugal
barbara.tadeu@ese.ips.pt
http://orcid.org/0000-0002-4460-3001

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR
Rua das Alcaçarias n.º 37, Rés/Chão, 2900-204, Setúbal, Portugal.

AGRADECIMENTOS
A todas as profissionais que contribuíram com a realização do manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA
Concepção e elaboração do manuscrito: B. Tadeu
Coleta de dados: B. Tadeu
Análise de dados: B. Tadeu
Discussão dos resultados: B. Tadeu
Revisão e aprovação: B. Tadeu

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA
Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO
A investigação da qual resultou este artigo foi apoiada por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Instituto Público (I.P.), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a referência PD/BD/135471/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto). Foi ainda apoiada por fundos nacionais através da FCT, I.P, no âmbito do Programa Estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE, referência UID/CED/00167/2013).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM
Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Não se aplica. Cada participante preencheu um formulário de consentimento informado.

CONFLITO DE INTERESSES
Não se aplica.

LICENÇA DE USO
Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER
Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES
Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO
Recebido em: 28-07-2025 – Aprovado em: 08-11-2026 – Publicado em: 27-11-2026