

## **A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche**

**Ana Mafalda Pinho<sup>1</sup>, Maria de Lurdes Cró<sup>2</sup> e Maria da Luz Vale Dias<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Neste artigo pretendemos abordar a problemática da formação inicial de educadores de infância e a sua adequação, particularmente, ao contexto educativo de creche, que permanece praticamente inexplorado. Nesse âmbito, importa não só referir as opções teóricas que devem enquadrar essa formação, mas também analisar os vários aspetos de intervenção educativa que assegurem, cumulativamente, a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento global das crianças. Assim, o objetivo primordial é, por um lado, explanar um conjunto de princípios educativos relevantes (Gonzales-Mena & Eyer, 2001) e, por outro, salientar práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças até aos três anos de idade, perspetivadas pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC). A concluir, serão referidas as implicações e vantagens da consideração de tais princípios e práticas na formação inicial de educadores de infância e o impacto de uma formação deste tipo na prática profissional, no que especificamente se refere ao contexto de creche.

Palavras-chave: formação inicial; educadores de infância; contexto educativo de creche; práticas adequadas

---

1 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra. E-mail: a36849@ua.pt

2 Professora Coordenadora Principal (Eq. Professora Catedrática) da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra. E-mail: mlurdescro@gmail.com

3 Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra. Membro do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social (FPCE/UC) - PEst-OE/PSI/UI0192/2011 - Projeto Estratégico - 2011-2012. E-mail: valedias@fpce.uc.pt

## Introdução

A oferta educativa para as crianças até aos três anos, em Portugal, tem como modalidades ofertas não formais e ofertas formais. As primeiras são constituídas por entidades como a família, empregadas domésticas, amas e *baby-sitters*, a maior parte das vezes sem formação académica específica para atender crianças em idades precoces. Quanto às modalidades formais, aquela que tem maior reconhecimento é a creche, que se apresenta como uma resposta social de âmbito socioeducativo, onde devem ser proporcionadas às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso e global (Ministério da Educação, 2000).

Numa investigação recente (Pinho, 2008), realizada com educadores de infância a desempenhar funções em contextos de creche, concluímos que a maior parte desses profissionais não optou por desempenhar funções nesse contexto e que apenas 31% preferiu trabalhar com crianças até aos três anos. Os profissionais que não optaram por trabalhar em contexto de creche (58%) reconheceram que o facto de a formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na valência de jardim-de-infância os leva a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche. Esta evidência de uma preparação menos adequada é uma realidade que poderá estar cada vez mais presente nos nossos dias, entre os profissionais neste nível educativo, porque a opção de seleccionar uma função no local de trabalho é cada vez menos possível e, por esse motivo, vários educadores de infância têm sido integrados em contextos de creche. Já em 1995 Gabriela Portugal, numa investigação que desenvolveu, referiu a existência deste desajuste nos planos curriculares de formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha, porque se orientavam sobretudo para a prática educativa destinada a crianças a partir dos três anos (Portugal, 1995). Passados cinco anos, a mesma autora voltou a referir-se a esta situação (Portugal, 2000) e, mais recentemente, os parceiros consultados para a elaboração da Recomendação n.º3/2011 - A educação dos 0 aos 3 anos (Vasconcelos, 2011) - apresentaram preocupações ao nível do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos e também em relação à atual formação inicial de educadores de infância, que não prepara de forma adequada para a intervenção em creche (Vasconcelos, 2011, p. 18033).

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86), embora tenha contribuído significativamente para uma maior dignificação da educação de infância, apenas contempla a educação pré-escolar, que se destina a crianças a partir dos três anos, até ao ingresso no ensino básico, porque em Portugal “ (...) o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude dos valores culturais fortemente enraizados que impedem o seu crescimento” (DEB, 2000, p. 231). O que significa que “(...) a educação destas crianças (...) é, por definição

institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do «direito à educação» consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (Vasconcelos, 2011, p. 18028). Por tal facto, assinala-se que, apesar de negligenciar o contexto de creche, o *design* curricular proposto pelas instituições de formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha estaria em consonância com a lei e, também, com a perspectiva assistencialista da época, entendida como necessária à criança dos 0 aos 3 anos.

Parece-nos que apesar de se reconhecer esta lacuna, ainda praticamente nada foi alterado, mesmo após algumas revisões a essa Lei (Lei n.º 115/97; Lei n.º 49/2005; Lei n.º 85/2009) e também, quando vários autores, quer a nível nacional (Barros, 2007; Coelho, 2004; Cró, 2006; Cró & Pinho, 2009, 2011; Gomes-Pedro, 2004; Portugal, 2009a; Santos, 1991) quer a nível internacional (Belsky, 2006, 2009; Boyd & Bee, 2011; Bowlby, 1988; Brazelton, 2005; Naouri, 2008; Spitz, 1965), salientam a importância da ativação do desenvolvimento da criança em idades precoces. Neste sentido, apresentaremos um conjunto de princípios e práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em contexto de creche que, em nosso entender, devem ser abordadas na atual formação inicial de educadores de infância, com o propósito de melhorar, também, a qualidade do serviço prestado nesta resposta social, pois quanto melhor preparado estiver o educador de infância melhor atuação terá junto das crianças e, mais especificamente, na ativação do seu desenvolvimento global.

Importa salientar também que, apesar de a LBSE não contemplar a educação de crianças até aos três anos e de os planos de estudos do 1º ciclo do curso de Educação Básica do ensino público (politécnico e universitário) não se referirem especificamente ao contexto de creche e a conteúdos relativos à faixa etária dos 0 aos 3 anos (e, quando o fazem, normalmente apresentam-se sob a forma de unidades curriculares opcionais), tem havido, por parte da entidade que tutela a resposta social creche (Instituto da Segurança Social), uma aposta na qualidade do serviço a prestar a crianças até aos três anos, através da publicação de um conjunto de ferramentas de apoio à intervenção (Instituto da Segurança Social, 2012), nomeadamente:

- Modelo de Avaliação da Qualidade (referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão dos serviços prestados pelas Respostas Sociais);
- Manual de Processos-Chave (instrumento de apoio à implementação de processos do Modelo de Avaliação da Qualidade);
- Questionários de Avaliação da Satisfação (ferramentas de apoio à implementação da satisfação dos clientes e pessoas).

Em síntese, atendendo a que a problemática da adequação da formação inicial de educadores de infância ao contexto de creche permanece ainda lacunar, neste artigo, começando por melhor esclarecer o desajuste de tal formação e referindo, depois, importantes opções teóricas no processo formativo e as competências dos educadores, teremos como objetivo primordial explicar um conjunto de princípios educativos relevantes e salientar práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças até aos 3 anos de idade. Serão ainda abordadas as implicações e vantagens de uma intervenção educativa sustentada em princípios e práticas apropriadas ao contexto de creche.

### **Formação inicial: desajuste em relação à realidade profissional**

Desde sempre, e “em cada época da história, a geração «adulta» tem assumido a responsabilidade de educar as gerações mais jovens entendendo dever assegurar-lhes uma educação intelectual, moral e física através de pessoas especializadas para o efeito: os educadores e professores” (Cró, 1998, p. 15). Deste modo, importa enquadrar a formação nas atuais exigências da realidade profissional do nível de ensino que nos propusemos tratar (creche). Assim, e reconhecendo a complexidade do processo ensinar/aprender, como já foi abordado em outra publicação (Cró, 1998), é crucial assegurar uma formação interdisciplinar do ensino em geral e uma formação teórico-prática que contribua para a credibilidade profissional do educador de infância, através da adoção de uma intervenção prática esclarecida pela ciência.

Como já referimos, durante muito tempo a formação dos educadores de infância incidiu, especificamente, no desenvolvimento/ativação de competências de crianças a partir dos três anos de idade, muito por força da LBSE e da perspetiva assistencialista. Este facto é igualmente notório no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que determina que, embora o perfil definido nesse diploma vise orientar a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite também para o desempenho de funções em contexto de creche. Considerando que este perfil apresenta uma definição pouco clara acerca da formação do educador de creche, as lacunas na formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha, ao nível da intervenção educativa com crianças até aos três anos, podem estar, também, relacionadas com esta imprecisão.

Esta questão, em nosso entender, condicionou, durante bastante tempo, a condução da prática pedagógica, à qual se dispensou, na formação pré-Bolonha, pouco tempo. Tal situação continua a verificar-se na atual formação, pois, de acordo com Kishimoto (2008) e Formosinho (2008), a tradição verbalista dos cursos de formação

de educadores e professores promove uma formação em contacto com livros no interior das Universidades e Escolas Superiores de Educação, descontextualizada da realidade das creches e jardins de infância. Outro aspeto relacionado com esta questão, resultado da nossa experiência enquanto docentes da formação inicial de educadores de infância (pré-Bolonha e pós-Bolonha) e orientadoras da prática pedagógica, prende-se com o facto de haver educadores de infância a concluir a formação inicial pré-Bolonha e pós-Bolonha sem conhecerem, em termos práticos, todas as possibilidades reais para as quais ficam habilitados. Neste sentido, e em jeito de recomendação, propomos que a prática pedagógica seja transversal a **todos** os contextos educativos, para os quais o curso de formação inicial habilita o educador, e adquira, portanto, carácter obrigatório.

Ainda em relação à atual formação inicial de educadores, *Educação Básica*, há outro aspeto que nos preocupa, que tem a ver com o facto de apresentar o mesmo *design* curricular para vários níveis de educação, nomeadamente: pré-escolar, 1º CEB (Ciclo Ensino Básico) e 2º CEB. O que nos parece ser a questão fundamental prende-se com a necessidade de assegurar um saber específico para cada nível de educação e, desta forma, diferenciar os planos curriculares para cada um desses níveis.

## **Opções teóricas para enquadramento da atual formação inicial**

A discussão acerca da formação inicial de educadores de infância intensificou-se nos últimos tempos, depois da sua adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007). Tal adequação vem assim determinar que, após três anos de licenciatura em educação básica (1º Ciclo de estudos), comum a diferentes domínios possíveis de habilitação (habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º CEB ou a habilitação conjunta para o 1º CEB e 2º CEB), é necessária a realização de um mestrado (2º Ciclo), envolvendo estudos complementares, para a habilitação para a docência em educação pré-escolar. Ora, na perspetiva de Sanches (2012), esta formação de educadores de infância recai em torno de dois eixos paradigmáticos: *racionalidade tecnicista* e *racionalidade construtiva/reflexiva*. O primeiro modelo orienta a formação "(...) para o condicionamento, a dependência e a aquisição de saberes produzidos geralmente por agentes exteriores ao grupo profissional de educadores/professores, bem como para a transmissão e reprodução dos mesmos. Pressupõem um perfil de professor como técnico, capaz de aplicar e transmitir os conhecimentos derivados das teorias científicas" (Sanches, 2012, p. 112). Já o modelo de *racionalidade construtiva/reflexiva*, proposto por Schön (1983, 1987), orienta a formação para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes, sendo que a reflexão parte da ação.

O autor define o perfil do profissional de educação em torno do saber-fazer sólido, teórico e prático de forma a permitir a tomada de decisões e, também, a adaptação a contextos instáveis, problemáticos.

Posto isto, a nossa sugestão para a formação inicial de educadores requer o cumprimento dos requisitos do último paradigma, a par da qualidade que o Decreto-Lei n.º 43/2007 determina, nomeadamente: a “ (...) qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”.

No fundo, e à semelhança do que tem vindo a ser reconhecido como emergente por Alarcão e Roldão (2009), Oliveira-Formosinho (2005), Sá-Chaves e Alarcão (2007) e Tavares e Alarcão (2001), há, portanto, necessidade de desenhar uma formação mais integradora e complexa, assente em perspetivas socio-construtivistas e ecológicas e repleta de saberes complexos de natureza multidimensional (Mesquita-Pires, 2007), que promovam o desenvolvimento de um profissional autónomo, imbuído de um espírito crítico, capaz de se adaptar/moldar a uma pluralidade de contextos e de promover adequadamente a ativação do desenvolvimento global das crianças (Barros, 2007; Corrêa & Filho, 2001; Cró, 2006; Oliveira, 2001; Vasconcelos, 2001).

Ainda a propósito da necessária reformulação da formação inicial de educadores de infância, em março de 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou um projeto de “Recomendação” elaborado pela conselheira Teresa Vasconcelos que se debruça sobre a qualidade dos serviços prestados às crianças com menos de três anos. Assim, e na sequência de uma análise exaustiva da situação portuguesa em relação à educação dos 0 aos 3 anos, Vasconcelos (2011, p. 18035), apoiada nos dados de investigações recentes sobre o desenvolvimento durante a infância nos primeiros anos de vida e no panorama internacional em relação à educação de crianças em idade precoce, sintetiza um conjunto de recomendações para a melhoria do atendimento prestado a estas crianças, referindo que a formação inicial de educadores de infância necessita de elevar o nível de qualificação e das suas condições de trabalho. Destaca assim a justa necessidade de apostar na formação dos profissionais: “exactamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada” (Vasconcelos, 2011, p. 18035). A este propósito Vasconcelos (2011) sublinha, também, a importância da formação contínua e especializada ou, mesmo, pós-graduada dos profissionais a desempenhar funções em creches.

A concluir este ponto, e com base na perspetiva de vários autores, apresenta-se um conjunto de opções/propostas para a formação inicial de educadores de infância, nomeadamente: “uma qualificação ética, cultural e técnica” (Leandro, citado por Vasconcelos, 2011, p. 18035); uma formação pessoal, social, científica, tecnológica,

técnica ou artística (Ponte, 2006); uma formação educacional (incluindo didática e prática pedagógica (Ponte, 2006); uma componente de ciências de educação na formação (Sistema Educativo Nacional de Portugal, 2003); uma formação multifacetada e multidisciplinar (Cró, 1998; Ponte, 2006); uma formação científica acerca do contexto educativo de creche e da criança em idade precoce mais consistente; uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parte do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional; uma formação que contemple a aquisição de um variado conjunto de competências e uma formação que privilegie metodologias de ensino diversificadas.

## **Competências do educador de infância e formação inicial**

A definição do conceito de competência e de competências específicas para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada constitui uma referência importante para organizar a actual formação inicial de educadores de infância. O conceito de competência tem sido objeto de inúmeras definições, sendo que a análise de vários teóricos especialistas nesta área (Cró, 1998; Le Boterf, 2003, 2004, 2005; Machado, 2002; Perrenoud, 2000, 2002; Roldão, 2003) permite conceber o conceito de competência como a capacidade de atuar de forma eficaz em relação a uma situação e que, no caso dos educadores de infância, implica uma prática profissional baseada em conhecimentos científicos, associados a cada situação específica. A perspectiva de Machado (2002) sobre a ideia de competência aponta para a junção de três elementos: “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”.

Neste ponto interessa-nos abordar a actual formação inicial enquanto promotora do desenvolvimento de competências do futuro educador, sendo que estamos conscientes da dificuldade que é definir um conjunto de competências para desenvolver na formação inicial. No entanto, e tendo por base alguns investigadores (Cró, 1998; Le Boterf, 2003, 2004, 2005; Machado, 2002; Perrenoud, 2000, 2002; Roldão, 2003), apresentaremos aquelas que consideramos serem fundamentais adquirir. Com efeito, já em 1998, Cró alertou para a necessidade de a formação se basear na aquisição de competências, de modo a cumprir três objetivos: promover uma formação humana, uma formação científica pluridimensional e uma formação realista e prática, objetivos que consideramos estarem atuais e perfeitamente adequados às vigentes necessidades da formação inicial de educadores de infância.

Destacamos, à semelhança de Portugal (2009b), que uma das principais competências que a formação inicial deve desenvolver no educador diz respeito à competência de se centrar na criança, isto é: 1. Capacidade para reconhecer e compreender

a diversidade; 2. Capacidade para aceder à perspetiva da criança; 3. Capacidade para articular e integrar num espaço coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades; 4. Procura de harmonia entre teoria e prática e/ou capacidade para (re)construir sistematicamente o conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem. Deste modo, assume-se como imprescindível a formação inicial promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência.

A autora citada refere, ainda, ser difícil um programa de formação inicial, mesmo que seja o melhor programa, garantir que todos os alunos adquirem e interiorizam todas as competências que seriam desejáveis. No entanto, há competências que considera serem essenciais ao desenvolvimento de uma prática educativa adequada como, por exemplo: a competência para considerar a perspetiva dos outros, assumindo que a dificuldade de alguém é o seu desafio.

Janssen-Vos e Pompert (2012) e, também, Janssen-Vos (2003) descrevem que o educador deve desenvolver a competência de apoiar as crianças na realização das suas atividades, de forma indireta, através da organização de um ambiente educativo rico e estimulante, ou diretamente, interagindo com as crianças e participando nas suas atividades e brincadeiras. Em ambos os casos o educador deve perceber que deve atuar na zona a que Vygotsky (2007) chamou de *zona de desenvolvimento proximal*. Outra competência que os autores consideram importante o educador adquirir tem a ver com o estabelecimento de relações afetivas seguras com as crianças, envolvendo-as num clima de confiança e liberdade onde seja possível à criança tomar a iniciativa de escolher temas e atividades, apoiadas pelos adultos, que Bruner (2011) designou por *Scaffolding*. O educador deve ser competente, também, para intervir de forma estimulante e expandir as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e para organizar situações em que seja possível trabalhar e brincar em pequenos grupos. Observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças são, também, competências importantes que o educador deve possuir para ser capaz de planejar atividades futuras adequadas, assim como, a conceção e implementação de um currículo. Ainda, Perrenoud (2000) refere-se a competências de envolvimento dos pais no processo educativo e a competências de administração da própria formação contínua, igualmente salientadas por Portugal (2009b).

Conceber e organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, ativar e promover a autonomia são também competências que devem ser desenvolvidas pelo educador, assim como as descritas no perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei 241/2001), especificamente: competência para desenvolver um currículo integrado; observar; avaliar e planificar.



Em síntese, é possível sistematizar as competências do educador em torno de quatro categorias: 1 – competência de observação; 2 – competência de planificação; 3 – competência de adaptação e intervenção; e 4 – competência de controle e de regulação pedagógica (Cró, 1998).

## **A formação inicial de educadores assente em princípios educativos e práticas adequadas ao contexto de creche**

Vários estudos na área da psicologia, em particular da psicologia do desenvolvimento, e mais recentemente na área das neurociências têm demonstrado a importância significativa que a frequência de contextos educativos de elevada qualidade tem para o desenvolvimento das crianças (Barros, 2007; Belsky, 2009, 2006; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2006). Assim e com o objetivo de formar profissionais de alto nível, cumprindo as recomendações de Teresa Vasconcelos (2011), e conscientes do impacto positivo que a intervenção educativa adequada promove, apresentamos um conjunto de princípios, propostos por Gonzales-Mena e Eyer (2001), que em nosso entender devem nortear a intervenção educativa realizada em contexto de creche, por considerarmos que se encontram em perfeita sintonia com a exigência desse contexto. As autoras propõem dez princípios assentes no respeito e na qualidade das relações que são estabelecidas com as crianças. Assim sendo, é fundamental:

1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito — não trabalhar pelas crianças ou distraí-las, pura e simplesmente, para conseguir que o trabalho seja feito mais rápido;
2. Investir em tempos de qualidade, procurando estar totalmente disponível para as crianças — prestar atenção e observar cada criança individualmente, sem perder a noção do grupo, em vez de estabelecer a supervisão de grupos;
3. Compreender as formas de comunicação características de cada criança (choros, palavras, movimentos, gestos, expressões faciais e posições corporais) — não subestimar a sua capacidade de comunicação;
4. Investir tempo e energia para construir uma pessoa 'total' (concentrar-se na criança como um todo) — não se focar apenas num determinado nível de desenvolvimento, seja cognitivo, psicomotor, afetivo, linguístico etc. ou entendê-lo como separado do restante desenvolvimento;

5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
6. Ser verdadeiro e autêntico nos sentimentos relativamente às crianças — não fingir sentimentos, pois as crianças têm uma sensibilidade tal, que se apercebem quando o educador é ou não autêntico;
7. Modelar os comportamentos que se pretendem ensinar — não repreender, mas deixar claro para a criança o que se deve ou não se deve fazer;
8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças resolver as próprias dificuldades — não tentar protegê-las de todos os problemas, nem resolvê-los constantemente tornando-lhes a vida fácil, isto é, promover a sua autonomia, a todos os níveis;
9. Ajudar a construir segurança, promovendo atividades que desenvolvam a confiança em si — a desconfiança leva frequentemente a uma inconstância nos comportamentos e à dependência;
10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança, para atingir determinados níveis desenvolvimentais — não apressar a criança a alcançar níveis de desenvolvimento superiores, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento.

A par de uma série de outro tipo de conhecimentos, como teorias do desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos, modelos curriculares para a educação de infância, estratégias de envolvimento da criança nas atividades, processos avaliativos, etc., consideramos, ainda, que as linhas orientadoras, em que assentam as práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em creche, perspetivadas pela National Association for the Education of Young Children (Bredekamp & Copple, 1997; NAEYC, 2009), se coadunam com a síntese elaborada por Gonzales-Mena e Eyer (2001), complementando-a. Tais linhas orientadoras devem assim constituir, da mesma forma, a base da estruturação do ambiente educativo de creche e, por esse motivo, ser consideradas como um aspeto a trabalhar detalhadamente, também, na atual formação inicial de educadores de infância.

As práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças são, de acordo com a NAEYC (Bredekamp & Copple, 1997; NAEYC, 2009), práticas que exigem que educadores de infância e crianças se conheçam, para facilitar a definição e adequação de objetivos, e que devem adquirir um caráter desafiador e ao mesmo tempo alcançável. Exigem, também, que a intervenção educativa se adegue à idade e

ao estado de desenvolvimento das crianças, ajustando-se a elas enquanto seres únicos e considerando os contextos sociais e culturais em que vivem. Para além destes aspetos, as práticas adequadas ao desenvolvimento exigem que os objetivos e as experiências sejam adequados ao nível de aprendizagem e desenvolvimento e suficientemente estimulantes para fomentar a sua evolução e interesse, em vez de tornar as atividades demasiado fáceis para as crianças, o que provoca o seu desinteresse, ou demasiado difíceis, o que redundando no mesmo comportamento; e, também, que a intervenção educativa assente em conhecimentos teórico-científicos, ou seja, que a prática se baseie no conhecimento e não no acaso ou em suposições de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Deste modo, é possível identificar 12 princípios que formam uma base sólida para garantir um atendimento de qualidade às crianças em idades precoces, considerando que: 1. Todas as áreas de desenvolvimento são importantes e encontram-se intimamente relacionadas; 2. O conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento da criança apoia-se em referenciais teóricos bem documentados; 3. O desenvolvimento e aprendizagem variam de criança para criança; 4. O desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação dinâmica e contínua entre a maturação biológica e as vivências; 5. As primeiras experiências têm efeitos profundos e alguns irreversíveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, havendo momentos cruciais para os promover; 6. O desenvolvimento evolui em complexidade, autorregulação e competências simbólicas; 7. As crianças desenvolvem-se melhor quando estabelecem relações seguras e consistentes com os educadores e com outras crianças; 8. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em múltiplos contextos sociais e culturais e são diretamente influenciados por estes; 9. As crianças aprendem de várias formas e uma vasta gama de estratégias são o suporte efetivo para o desenvolvimento e enriquecimento da aprendizagem; 10. O jogo é um importante veículo para o desenvolvimento da autorregulação, da promoção da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento de competências sociais; 11. O desenvolvimento e a aprendizagem evoluem quando as crianças são desafiadas a alcançar um nível superior do seu estado atual, e também quando têm várias oportunidades para exercitar competências recentemente adquiridas; e 12. As experiências das crianças afetam a sua motivação e a sua abordagem à aprendizagem (NAEYC, 2009).

Concluída a apresentação dos princípios orientadores propostos por Gonzales-Mena e Eyer (2001) e das práticas adequadas ao desenvolvimento perspetivadas pela NAEYC (2009), importa referir, também, as vantagens e as implicações que uma intervenção educativa sustentada nestes referenciais poderá ter no desenvolvimento da criança, as quais abordaremos no ponto seguinte.

## **Implicações e vantagens da intervenção educativa sustentada em princípios e práticas adequadas**

Como se sabe, a qualidade do ambiente educativo é extremamente difícil de controlar e de assegurar plenamente, mesmo quando o ambiente é controlado criteriosamente pela *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition* (ITERS-R) (Harms et al., 2006), porque, subjacentes à organização do ambiente educativo e à intervenção educativa, asseguradas pelo educador, encontram-se vários fatores que se distanciam da sua esfera de atuação, como, por exemplo: a dimensão e condições do espaço físico; o rácio adulto-criança que, embora esteja legislado, muitas vezes não se ajusta à especificidade de cada grupo e de cada criança; horários e rotinas, frequentemente dependentes dos horários dos adultos, etc.. No entanto, cumprindo grande parte dos princípios e práticas descritas no ponto anterior, estará já assegurada uma dimensão extremamente importante da qualidade do ambiente educativo em creche: o respeito pelo superior interesse da criança; o estabelecimento de relações afetivas seguras; e o bem-estar emocional e a segurança física da criança.

Aquilo que nos parece é que a atual formação de educadores de infância, ao considerar as dimensões anteriormente abordadas, assegurará, também, o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo-relacional e linguístico, correspondendo, assim, às atuais perspetivas sobre a criança, que "(...) reconhecem a importância de «apetite» para aprender, salientando a importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio-emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)" (Portugal, 2009a, p. 44).

Se, por um lado, os princípios educativos respeitam a qualidade das relações estabelecidas com as crianças, por outro, as práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em creche apresentam-se como uma intervenção adequada, que reconhece e respeita a individualidade da criança, fundamentada em conhecimentos teóricos sólidos.

## **Considerações finais**

Em jeito de conclusão, e atendendo a que a função educativa dos contextos de creche tem vindo a ser amplamente reconhecida, mesmo quando ainda não se encontra contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, o que apraz registar a propósito da atual formação inicial de educadores de infância é que deve promover uma formação que capacite o profissional para o desafio e responsabilidade que a educação em contexto de creche exige, cumprindo uma intervenção educativa de elevada qualidade. O aluno-educador deve ser elucidado, desde cedo, do papel

preponderante que tem na prossecução da qualidade desse contexto, através do estabelecimento de relações seguras e de confiança com as crianças, do conhecimento aprofundado das teorias que se debruçaram sobre o desenvolvimento da criança, da implementação/concretização de um currículo adaptado a cada especificidade contextual, da organização estrutural do ambiente educativo, etc.

Reforçando, de alguma forma, as recomendações de Vasconcelos (2011), que nos parecem apontar uma direção correta para melhorar a atual formação inicial de educadores de infância, salientamos a importância dessa formação na otimização da qualidade dos serviços prestados às crianças até aos três anos, a qual é fulcral, pois é precisamente na primeira infância que se edificam as bases para o desenvolvimento global da criança.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95-110.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Childcare History and Social Development: Are Childcare Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18, 230-238.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A Criança em crescimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bowlby, J. (1988). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B. (2005). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial presença.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised Edition). Washington, DC: NAEYC - National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Corrêa, M., & Filho, L. (2001). Educação a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 54-69). Brasília: Em Aberto.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cró, M. L. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD.

- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2009). Perspectivação de um currículo em contexto educativo de creche. In M. L. Cró (Org./Coord.), *Currículo e Formação* (pp. 141-148). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche Versus prática profissional dos educadores de infância. *Reflexão e Acção*, 308-327.
- DEB (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório dos Estudos da OCDE (Coord. Teresa Vasconcelos). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Formosinho, J. (2008). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 169-188). São Paulo: Cortez.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica* 1(XXII), 33-42.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2001). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, Calif: Mayfield Publishing Company.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2006). *Adapted from Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition (ITERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Instituto da Segurança Social. (2012). Instituto da Segurança Social, IP. Consultado a 02-06-2012 em <http://www2.seg-social.pt/left.asp?03.06.21>
- Janssen-Vos, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. In B. V. Oers (Ed.), *Narratives of childhood* (pp. 93-109). Amsterdam: VU University Press.
- Janssen-Vos, F., & Pompert, B. (2012). Developmental education for young children: basic development. In B. V. Oers (Ed.), *Developmental education for young children: concept, practice and implementation* (pp. 41-63). Netherlands: Springer.
- Kishimoto, T. (2008). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 107-115). São Paulo: Cortez.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, M. Thurler, Macedo, L., Machado, N. J., & Allesandrini, C. D., *As competências para ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita-Pires, C. (2007, fevereiro). *Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática*. Comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Lisboa.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: ME.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Consultado a 07-09-2012 em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

- Naouri, A. (2008). *Éduquer ses enfants: L'urgence aujourd'hui*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4 — Years*. Consultado em [https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf).
- Oliveira, S. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 89-97). Brasília: Em Aberto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-167). São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem na democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinho, A. M. (2008). *A avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da "adaptação" da criança*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão I. (2007). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão* (pp. 53-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação I: A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sistema Educativo Nacional de Portugal. (2003). Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos. Consultado a 09-07-2012 em <http://www.oei.es/quipu/portugal/#sis2>
- Spitz, R. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milénio. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, V. (2001). Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 98-111). Brasília: Em Aberto.
- Vasconcelos, T. (2011). CNE - Recomendação n.º 3/2011 - A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 79 - 21 de Abril, 2011.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.

**Legislação consultada:**

- Decreto-Lei 241/2001 - Diário da República, 1.ª série-A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n. 43/2007 - Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007.
- Decreto-Lei n. 240/2011 - Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.
- Lei n. 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I série - N.º 237 - 14 de Outubro, 1986.
- Lei n.º 115/97 - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, I série-A - N.º 217 - 19 de Setembro, 1997.
- Lei n.º 49/2005 - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, I série A - N.º 166 - 30 de agosto, 2005.
- Lei n.º 85/2009 - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009.



## **The Training of Kindergarten Teachers: Appropriate Educational Practices to the Context of Childcare**

### **Abstract**

In this article we intend to address the initial training of kindergarten teachers and its adequacy particularly in the context of nursery education, which remains mostly unexplored. In this context it is important not only refer to the theoretical options that should sustain such training, but also to analyze aspects of practical intervention to ensure, cumulatively, the quality of the educational environment and the overall development of children. Thus, the primary objective is, first, to explain a set of relevant educational principles (Gonzalez-Mena & Eyer, 2001) and, secondly, to highlight good practice to the development of children up to age three years old, envisaged by the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). In conclusion, the implications and advantages of the consideration of such principles and practices in the initial training of kindergarten teachers will be referred as well as the impact of such training in professional practice, specifically in the context of nursery.

Key-words: initial training; kindergarten teachers; nursery educational context; appropriate practices

## **La Formation de l'Éducateur/Éducatrice: Pratiques Pédagogiques Adaptées au Contexte de l'École Maternelle**

### **Résumé**

Dans cet article, nous aborderons la problématique de la formation initiale des éducateurs/éducatrices et l'adéquation de cette formation au travail en contexte de l'école maternelle, qui reste pratiquement inexploré. Nous considérons importantes les options théoriques qui devraient orienter cette formation aussi bien que l'analyse des aspects de l'intervention pratique pour que la qualité de l'environnement éducatif et le développement global des enfants soient atteints. Ainsi, l'objectif principal est, d'abord, d'expliquer un ensemble de principes pédagogiques pertinents (Gonzalez-Mena & Eyer, 2001); d'autre part, de mettre en relief les bonnes pratiques pour le développement des enfants jusqu'à l'âge de trois ans, prévues par la NAEYC (National Association for the Education of Young Children). En conclusion, on fera référence aux implications et avantages de la considération de telles principes et pratiques dans la formation initiale des éducateurs/éducatrices, aussi bien qu'à l'impacte de cette formation dans la pratique professionnelle, spécifiquement, en contexte de l'école maternelle.

Mots-clés: formation initiale, éducateurs/éducatrices, contexte d'enseignement de l'école maternelle, pratiques appropriées.