

# Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise

## Formación inicial de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis

### *Initial training of early childhood teachers, reality and professional identity in analysis*

Clara Craveiro, PORTUGAL

#### RESUMO

Objetivo deste artigo é mostrar e refletir sobre a realidade da formação inicial dos educadores de infância, em Portugal, após a adesão ao Processo de Bolonha. A partir da apresentação dos normativos, que definem o perfil de desempenho do educador de infância e da análise dos dispositivos legais, que regulam a estrutura curricular dos cursos, que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar, é possível constatar algumas fragilidades no que diz respeito à formação dos estudantes. As novas perspetivas configurações da formação, decorrentes do processo de Bolonha, podem também dar origem a uma nova construção de identidade profissional no grupo de educadores de infância.

Assim, serão abordados conteúdos relativos ao Perfil de desempenho profissional do educador de infância e contextos de atuação. Será feita uma abordagem à implementação do processo de Bolonha em Portugal e à legislação, que orientou a criação dos Planos de Estudo. Será feita alusão à estrutura curricular dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, incidindo especificamente sobre aqueles que qualificam educadores de infância. Apresentam-se limitações e fragilidades identificadas no que diz respeito à formação dos educadores de infância. Reflete-se sobre identidade profissional e sobre o delinear de uma nova construção de identidade profissional dos educadores de infância, devido à passagem da

formação para nível de mestrado e da possibilidade de habilitação conjunta em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Termina-se com algumas considerações finais sobre a formação de educadores de infância e sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores, Formação de Educadores de Infância, Educação de Infância, Currículo, Europa.

#### RESUMEN

El objetivo de este artículo es mostrar y reflexionar sobre la realidad de la formación inicial de los educadores infantiles en Portugal, después de la adhesión al Proceso de Bolonia. Partiendo de la presentación de la normativa, que define el perfil de desempeño del educador infantil y del análisis de los dispositivos legales, que regulan la estructura curricular de los cursos, que confieren habilitación profesional para la docencia en educación infantil, es posible constatar algunas fragilidades en lo que respecta a la formación de los estudiantes. Las nuevas perspectivas y configuraciones de la formación a partir del proceso de Bolonia, pueden también dar origen a una nueva construcción de identidad profesional en el grupo de educadores infantiles. Así, se abordarán los contenidos relativos al Perfil de desempeño profesional del educador infantil y los contextos de actuación. Será abordada la implementación del Proceso de Bolonia en Portugal y la legislación, que ha orientado la creación de los Planes de Estudio. Se hace también alusión a la estructura curricular de los cursos que confieren habilitación profesional para la docencia, incidiendo

especificamente sobre aquellos que cualifican a los educadores infantiles. Se presentan limitaciones y fragilidades identificadas en lo que respecta a la formación de los educadores infantiles. Se reflexiona sobre la identidad profesional y sobre la delineación de una nueva construcción de identidad profesional de los educadores infantiles, debido a la transición de la formación para el nivel de máster y de la posibilidad de habilitación conjunta en educación infantil y 1ª etapa de enseñanza básica. Se concluye con algunas consideraciones finales sobre la formación de educadores infantiles y su identidad profesional.

Palabras clave: Formación de Profesorado, Formación de Educadores Infantiles, Educación Infantil, Currículum, Europa.

#### ABSTRACT

The objective of this article is to show and think about the reality of the initial training of early childhood teachers in Portugal, after adoption of the Bologna Process. From the presentation of the normatives that define the performance profile of the early childhood teacher and from the analysis of the legal dispositions that regulate the curricular structure of the courses that confer professional qualification for preschool teaching, it is possible to find some fragilities in regard to the training of the students. The new training perspectives and configurations, resulting from the Bologna Process, can also give rise to a new construction of professional identity in the group of early childhood teachers. Therefore, we'll address contents relative to the Profile of professional performance of the early childhood teacher and action contexts. We'll also address the implementation of the Bologna Process in Portugal and the legislation that has guided the creation of the Plans of Study. An allusion will be made to the curricular structure of the courses that confer professional qualification for teaching, focusing specifically on those that qualify early childhood teachers. We present the limitations and fragilities identified in regard to the training of early childhood teachers. We think about the professional identity and the outline of a new construction of professional identity for early childhood teachers, given the training transition to the Master's level and the possibility of joint qualification in preschool teaching and 1st cycle of basic teaching. We close with some final considerations about the training of early childhood teachers and their professional identity.

Key words: Teacher's Training, Early Childhood Teachers Training, Early Childhood Education, Curriculum, Europe.

## INTRODUÇÃO

A Declaração de Bolonha e sua implementação trouxe novos desafios às instituições de ensino superior portuguesas no que diz respeito à formação inicial de professores e respetiva habilitação profissional para a docência. Neste quadro, a transição do grau de Licenciatura a Mestrado profissionalizante sublinha a valorização da profissão docente, a dignificação da atividade dos professores e educadores de infância e estão em consonância com a perspectiva de que a formação inicial dos professores é um dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação. Foram publicados normativos legais, que constituíram documentos de referência, abrangendo desde a definição dos perfis de desempenho profissional do educador de infância aos diplomas, que elucidam sobre a estrutura curricular dos cursos, que conferem habilitação profissional para a docência e que sustentam a implementação do processo de Bolonha.

Porém, no contexto nacional, a formação de professores, decorrente do processo de Bolonha, tem sido foco de algumas críticas por parte da comunidade académica e profissional, por conduzir a algumas debilidades formativas. Este facto deverá constituir um obstáculo à reflexão e à descoberta de formas, que minimizem algumas circunstâncias mais frágeis, presentes nas estruturas curriculares dos Planos de Estudo dos cursos, melhorando-as e contornando-as, de modo a que os estudantes, futuros educadores de infância, possam responder com adequação às exigências da profissão e às necessidades das crianças. Com base nesta perspectiva e incidindo sobre esta realidade, apresenta-se uma reflexão que constitui o objetivo deste trabalho.

Assim, começa-se por fazer referência a aspetos que integram o desempenho profissional do educador de infância, através dos normativos, que definem o Perfil de específico de desempenho do Educador de Infância através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Seguidamente será feita uma apresentação comentada dos dispositivos legais, que definem a estrutura curricular dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência e serão expostas algumas fragilidades formativas, decorrentes das exigências definidas nesses normativos. Após esta parte, será efetuada uma reflexão sobre caminhos de desenvolvimento e de reconstrução da identidade profissional de educadores de infância, por se considerar que os novos delineamentos da formação inicial, da habilitação e da qualificação dos educadores

de infância, decorrentes do processo de Bolonha, irão trazer alterações e desenvolvimentos à identidade do grupo profissional. Este facto suscita interrogações sobre os rumos da identidade profissional, que orienta e interfere em princípios de atuação profissional e determina o grau de consonância e adequação das práticas às necessidades das crianças pequenas. Estes aspetos também serão objeto de reflexão neste ponto do trabalho.

Face à complexidade e abrangência da reflexão desenvolvida ao longo do trabalho, termina-se com as considerações finais, onde, em jeito de recomendações, se efetuam algumas sugestões, como possível contributo para a reflexão e descoberta de formas que minimizem as circunstâncias mais frágeis, presentes nas estruturas curriculares dos Planos de Estudo dos cursos e que foram identificadas neste trabalho.

## **PERFIL DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM REFERENCIAIS LEGISLATIVOS E A DIVERSIDADE DE CONTEXTOS DE ATUAÇÃO**

Os educadores de infância, em Portugal, são profissionais com responsabilidade pela educação das crianças mais pequenas até aos 3 anos, em contexto de creche, e entre os 3 e os 5 anos, em contexto de jardim de infância. Esta atividade realiza-se no âmbito de um quadro legislativo amplo que define a natureza geral e específica das suas funções, através da aprovação do Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) e do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (ME-DGE, 2016) e as Orientações Pedagógicas para a creche (iniciativa da Direção Geral de Educação - DGE mas ainda em fase de finalização) também constituem referenciais importantes no quadro da definição das funções do educador profissional.

Assim, na educação pré-escolar, o perfil geral do educador de infância é comum aos perfis os professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio. As especificações do perfil do educador de infância encontram-se presentes no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Ago-

sto). Este diploma detalha aspetos sobre:

- conceção e desenvolvimento do currículo, referindo que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.(Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). No quadro deste primeiro aspeto são especificados pontos relativos à organização do ambiente educativo; à observação, planificação e avaliação e ao âmbito da relação e da ação educativa.

- integração do currículo, mencionando que “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”.(Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). No quadro deste segundo aspeto são especificados pontos relativos ao desenvolvimento da expressão e comunicação e ao desenvolvimento do conhecimento do mundo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar têm em vista apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo ou do agrupamento de escolas (ME-DGE, 2016).

A legislação referente à Educação Pré-escolar prevê ainda:

- uma tutela pedagógica única, assumida pelo Ministério da Educação Ciência e Tecnologia (MECT), dos Jardins de Infância da rede pública e privada (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar);
- a consagração da Educação Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar);
- uma definição de objetivos da Educação Pré-escolar, que contemplam as áreas do desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança, entre outros aspetos (Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar).

Por outro lado, a legislação referente à creche situa a tutela no Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSESS) e fora da pirâmide do sistema educativo.

A diversidade de contextos de atuação do educador de infância mostra que o perfil de desempenho exigido a este profissional é variado, exigente e complexo, devido à diversidade de tutelas e contextos de atuação e, ainda, à especificidade das crianças com quem exerce a profissão. Por esta razão, a formação inicial e

profissionalizante dos estudantes futuros educadores tem de constituir uma base, que possibilite apetrechar para as especificidades do perfil de desempenho do educador e, em simultâneo, preparar para a diversidade de contextos de atuação. Estas são condições fundamentais para satisfazer as exigências da profissão e uma resposta adequada às crianças.

## **O PROCESSO DE BOLONHA, AS ESTRUTURAS DOS CURSOS E A IDENTIFICAÇÃO DE LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL**

A implementação do processo de Bolonha em Portugal trouxe uma mudança de perspetiva na formação e na habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico cuja titularidade adquirida através de uma licenciatura passou a ser obtida através de uma licenciatura em educação básica e um mestrado em ensino, num destes domínios. Assim, fica consignado, desde logo, no Decreto-lei nº 43/2007) o seguinte:

*A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. (Decreto-lei n. 43/2007, preâmbulo).*

O grau de mestrado é justificado pela relevância atribuída à preparação de educadores e professores, em consequência do reconhecimento de que a qualificação tem um impacto de peso na qualidade da educação. De resto, fica claro na lei a importância conferida à formação do corpo docente e à maneira como esta deve ser efetivada. Atente-se à citação seguinte: *Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio).*

A reflexão que se irá fazer neste artigo incidirá especificamente sobre a formação de educadores de infância. Por esta razão, convém especificar, que a habilitação profissional para a docência deste grupo de recrutamento é obtida através de uma Licenciatura em Educação Básica, seguindo-se um segundo ciclo de estudos, que integra a opção por duas trajetórias:

um Mestrado em Educação Pré-escolar e um Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do ensino básico. O primeiro mestrado referido confere especialidade apenas na educação pré-escolar e o segundo mestrado confere especialidade em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, possibilitando, neste caso, uma dupla habilitação.

Atualmente, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em educação básica tem a duração de seis semestres e é composto por 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação:

*a) Área de docência: mínimo de 125 créditos; b) Área educacional geral: mínimo de 15 créditos; c) Didáticas específicas: mínimo de 15 créditos; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15 créditos.*

*Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30. (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio).*

Estas componentes incorporam ainda as componentes de formação cultural, social e ética e a de formação em metodologias de investigação educacional.

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre que integram a profissionalização em educação pré-escolar subdividem-se em dois domínios de habilitação para a docência: educador de infância e educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico.

Atualmente, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em educação pré-escolar tem a duração de três semestres e é composto por 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação:

*a) Área de docência: mínimo de 6; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 24; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39. (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio).*

Por sua vez, a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico tem a duração de quatro semestres e é composto por 120 créditos, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

*a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 36; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48. (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio).*

Estas componentes, nos dois mestrados, anteriormente referidos, incorporam também a componente

de Formação na área cultural, social e ética e as metodologias de investigação educacional sem indicação de qualquer peso percentual específico, mas determinando que os seus conteúdos deverão ser distribuídos pelas componentes de Componentes de Formação educacional geral (FEG); Didáticas Específicas (DE) e Iniciação à Prática Profissional (IPP) /Prática de Ensino Supervisionado (PES), por motivos de transversalidade a todas as componentes de formação.

O artigo 12º do Decreto-lei n. 79/2014 define, assim, que a componente de Formação na área cultural, social e ética abrange nomeadamente:

a) *A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente. (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio).*

A formação anteriormente descrita, decorrente do processo de Bolonha, tem feito emergir algumas críticas por parte da comunidade académica e profissional (Folque, Tomás, Vilarinho, Santos, Homem & Sarmiento, 2016) que apontam, sobretudo, para fragilidades no que diz respeito à formação dos educadores de infância, devido a serem profissionais, que trabalham com as crianças até aos 6 anos e possuem: a) *uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o caráter holístico da aprendizagem na educação de infância; b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc. (Folque et al, 2016, p.27).*

Na sequência das debilidades apresentadas (Folque et al, 2016) anteriormente, foram identificadas outras fragilidades, que irão ser apresentadas seguidamente, por se considerarem bastante significativas no âmbito da formação inicial e habilitação profissional para a docência de educadores de infância.

## **O REDUZIDO TEMPO DE CONTACTO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL E OS ESTÁGIOS ATIRADOS PARA O FINAL DA FORMAÇÃO**

Refletindo sobre a estrutura curricular dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência admite-se, neste artigo, que o contacto com a prática profissional, seja ela em formato de iniciação, na Licenciatura em Educação Básica, seja ela no formato de ensino supervisionado, nos Mestrados Profissionalizantes, é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída do curso e ingressar na profissão.

É que, a Iniciação à Prática Profissional, com 15 créditos mínimos, distribui os seus créditos e horas pelos contextos formais de educação pré-escolar, do ensino do 1º ciclo do ensino básico, do ensino do 2º ciclo do ensino básico e pelos contextos não formais (como por exemplo hospitais, museus, bibliotecas para a infância, creche, etc.). A distribuição de horas de contacto por aqueles contextos apenas possibilita, aos estudantes, uma experiência incipiente e diminuta em cada um deles. Acresce, naturalmente, a este facto, que o pouco tempo em cada realidade e a legislação em vigor, que condiciona a possibilidade de intervenção dos estudantes nestes contextos (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio), ainda contribui mais para a carência do exercício das competências do domínio do agir, experimentar, tentar e aventurar-se em situações da realidade prática, tão importantes nas primeiras experiências de construção da ação docente.

Apesar de reconhecerem a preparação teórica e as competências de fundamentação dos estudantes, os educadores cooperantes de estágio referem, continuamente, a inexperiência, que estes estudantes trazem, da Licenciatura em Educação Básica, quando ingressam nos estágios dos Mestrados profissionalizantes. Esta é uma evidência, constatada a partir da realidade, corroborada por docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), que supervisionam os estudantes em estágio.

De facto, a Prática de Ensino Supervisionada, que permite aos estudantes inserirem-se no contexto real e desenvolverem uma experiência de prática pedagógica/estágio supervisionado por um orientador da instituição cooperante e por professores/supervisores da Instituição de Ensino Superior (IES), apenas acontece no Mestrado profissionalizante. Por conse-

guinte, considera-se que este estágio é uma aparição tardia, no percurso de formação de um estudante futuro educador. É que, os estudantes aprendem a sua profissão em contexto profissional e isto exige um tempo prolongado e continuado de contacto com a realidade para aprenderem a integrar teoria e prática; para desenvolverem competências adequadas de intervenção (através do contacto com o maior número possível de situações diversas) e, ainda, para refletirem sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, crenças e valores, experimentando, avaliando, investindo e mudando.

Neste sentido, e corroborando da perspectiva de Machado (2002), o saber agir, o querer agir e o poder agir necessitam de experiências contínuas e continuadas (Machado, 2002), que deverão ser proporcionadas, de modo consistente, desde o início da formação do estudante.

Considera-se também que este facto, agravado por um número insuficiente de horas de estágio, condicionada pelo número reduzido créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) atribuídos, em legislação, à componente de Prática de Ensino Supervisionada, não fortalece a experiência profissional desejada, nem reforça o amadurecimento das competências práticas necessárias para o estudante enfrentar com segurança a transição para a vida ativa.

A este respeito, também as autoras Pinho, Cró e Dias propõem “uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parte do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional” (2013: 115).

Corroborando esta ideia, pode afirmar-se, a partir de evidências do quotidiano, que os educadores cooperantes continuamente afirmam a in experiência dos estudantes à saída do estágio final ou seja da última Prática de Ensino Supervisionada, devido ao pouco tempo de contacto que os estudantes tiveram com a prática ao longo do seu percurso de formação.

### **A SECUNDARIZAÇÃO DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO NA ÁREA CULTURAL, SOCIAL E ÉTICA E DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL**

Outro aspeto a salientar, nesta reflexão, diz respeito à componente de Formação na área cultural, social e ética que integra, por sua vez, a formação em metodologias de investigação educacional, à qual não foi atribuído qualquer peso percentual, devendo ser integrada nas Componentes de Formação educacional geral (FEG); Didáticas Específicas (DE) e Iniciação à

Prática Profissional (IPP) /Prática de Ensino Supervisionado (PES), como foram apresentados anteriormente.

Considera-se que esta decisão legislativa não confere lugar de relevo à formação cultural, social e ética, aspeto importante e fundamental na formação dos educadores de infância, por se tratar de uma profissão de relação. Sendo esta relação estabelecida com crianças, famílias e comunidade, aquela componente, essencial na formação dos educadores de infância, fica muito fragilizada.

Por sua vez, a mesma decisão legislativa (Decreto-lei n. 79/2014, de 14 de maio) não reforça nem destaca a importância da investigação educacional, que é fundamental para a construção do professor investigador, reflexivo e principal agente de transformação da sua prática. De acordo com Flores “a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores.” (2010, p.184). No mesmo sentido, Flores refere que os estudantes, futuros professores, devem desenvolver “compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática” (2010, p.184). Tal ideia está associada também à elaboração de um Relatório de Estágio, no final dos mestrados profissionalizantes, que é objeto de apreciação e discussão pública por um júri (Decreto-lei n. 115/2013, de 7 de agosto). Assim, a orientação do Relatório de Estágio necessita de um apoio consistente, aos estudantes, das Unidades Curriculares relacionadas com a investigação em educação (através dos conteúdos e número de horas adequadas para o seu desenvolvimento), sob pena de constituir um desafio difícil para os estudantes e para os orientadores, que guiamos estudantes na elaboração do Relatório de Estágio, no sentido da concretização de um produto consistente e com profundidade adequada ao nível de mestrado.

Por seu turno, a componente de formação de Didáticas específicas assume um papel de destaque relativamente ao conjunto das outras componentes da formação inicial dos educadores de infância, podendo contrariar o carácter não disciplinar, integrado, global e holístico da aprendizagem das crianças da educação pré-escolar (Folque, et al, 2016, p.27). O modo, como os estudantes futuros educadores perspetivam e constroem noções sobre como se desenvolve a prática profissional com as crianças, está intimamente ligado com todo o processo de formação e a maneira como compreendem os métodos e a organização do ensino e da aprendizagem, ao longo da formação ini-

cial profissionalizante. Assim, a relativa dominância das didáticas nos Planos de Estudo dos cursos e as metodologias utilizadas no âmbito das unidades curriculares dessa componente de formação poderão contribuir para formatar modos de atuação prática de maneira mais ou menos adequada e, ainda, vir a contrariar o modo natural de aprender das crianças em idade de educação pré-escolar.

Estes são aspetos fundamentais a atentar e melhorar na formação dos educadores de infância e que não podem ser secundarizados nem negligenciados nos Planos de Estudo dos mestrados profissionalizantes.

### **A FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NA PREPARAÇÃO PARA A ESPECIFICIDADE DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

A formação inicial dos educadores de infância, a partir dos cursos de Mestrado em educação pré-escolar e Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico incidem sobretudo na valência de jardim de infância. Poucos são os docentes dos cursos que sabem falar sobre creche e incluem nas Fichas das Unidades Curriculares que lecionam conteúdos sobre creche (Craveiro, comunicação pessoal, 23 maio, 2016). Também, Portugal (1995, 2000) coloca em evidência a impreparação dos educadores de infância relativamente à valência de creche. Assim, pegando nas palavras da referida autora, Pinho et al, referem:

*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. 3/2011 – 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). (Pinho et al, 2013, p.110)*

As mesmas autoras (2013) chamam à atenção para a Recomendação n. 3/2011 (Vasconcelos, 2011) por apresentar preocupações “em relação à atual formação inicial de educadores de infância, que não prepara de forma adequada para a intervenção em

creche.” (Pinho et al, 2013, p.110)

Corroborando-se da mesma opinião, a Iniciação à Prática profissional (IPP), prevista na Licenciatura em Educação Básica, distribui os créditos e horas de contacto da prática profissional pelos domínios da educação de infância (creche e jardim de infância), do ensino do 1º ciclo do ensino básico, do ensino do 2º ciclo do ensino básico e pelos contextos não formais (como por exemplo hospitais, museus, bibliotecas para a infância, entre outros). Os 15 créditos da Iniciação à Prática Profissional distribuídos por esta listagem de contextos fazem destinar à creche e também ao jardim de infância uma diminuta parcela de horas na Licenciatura em Educação Básica.

No Mestrado em Educação Pré-escolar, a Prática de Ensino Supervisionada, integra um tempo de estágio destinado à valência de creche. No entanto, no geral, menor do que aquele que é destinado ao jardim de infância. Obviamente que esta situação tem consequências na impreparação dos estudantes aspirantes a educadores de infância e compromete a sua escolha futura de trabalhar nessa valência. Um estudo de Pinho (2008), referido por Pinho et al, confirma esta asserção, quando as autoras referem:

*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. (2013, p.110).*

Mas a situação da formação em creche agrava-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a necessidade de preparar para a habilitação conjunta em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico faz com que a Prática de Ensino Supervisionada, no geral, reserve todo o seu tempo aos contextos de jardim de infância e ao 1º ciclo do ensino básico, ignorando ou secundarizando a prática pedagógica supervisionada em creche. Estes estudantes ao obterem a habilitação conjunta, nas especialidades referidas, serão educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Como educadores de infância não lhes será vedada a possibilidade de exercerem a atividade profissional em contexto de creche, apesar da in experiência e da impreparação que o curso de mestrado proporcionou. Com a atual falta de emprego, a opção de selecionar um local e um contexto de trabalho é cada vez menos possível e, por esse motivo, os educadores de infância, menos preparados em creche, podem ser integrados nessa valência. Infelizmente, tal

facto poderá interferir na qualidade dos serviços e no desenvolvimento das crianças.

No âmbito específico do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, propõe-se que a prática de ensino supervisionada atravessasse todos os contextos para os quais o curso habilita.

No âmbito geral dos Mestrados em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ainda se propõe que seja assegurada, ao nível das diferentes Unidades Curriculares, uma igual preparação em cada uma destas valências e disponibilizado o saber específico necessário ao exercício profissional em cada uma.

## **CAMINHOS NOVOS DE DESENVOLVIMENTO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**

**N**uma sociedade em que tanto se fala de crise de valores e de identidades emerge, quase paradoxalmente, uma atenção especial, pela compreensão do fenómeno identitário. A identidade possui uma natureza ao mesmo tempo pessoal e social (Fernandes, 1992) no sentido de que o Eu se desenvolve na relação com o Tu, com o Nós e com o Eles. Pretende-se com isto dizer que o indivíduo não constrói a identidade sozinho, mas num processo de socialização (Craveiro, 1998). Neste sentido, Dubar refere que “a identidade é um produto de sucessivas socializações” (1997, p.13), que acontecem em diferentes tempos e lugares pela vida fora. Neste processo, participam pessoas, grupos e locais que fazem parte da vida e da experiência de cada um. No contacto com diferentes grupos sociais, a pessoa, ao mesmo tempo que se socializa, torna-se identificável, pois é na relação e na interação, que a pessoa interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social (Craveiro, 1998).

Assim, de acordo com Worsley “somos socializados através das próprias actividades em que participamos” (1983, p.203). A socialização é, para Percheron, o “desenvolvimento de uma dada representação do mundo” (citado por Dubar, 1997, p.31), que serve de orientação e guia ao indivíduo. Este processo é lento e resulta das aprendizagens sociais, das experiências e, ainda, das aspirações pessoais, que o indivíduo constrói a cada momento (Craveiro, 1998).

Ao convocar-se estas perspetivas para o âmbito deste trabalho pretende-se salientar, que a construção da

identidade profissional se constrói desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador. Nestas situações de imersão na realidade, o estudante conhece e descobre a profissão e encontra significado para as suas experiências, identificando-se ou não com elas e fazendo opções pelo caminho de habilitação profissional, que mais lhe confere sentimentos de pertença e de integração. É claro, que o processo de identificação continuará com a entrada e permanência na profissão, prolongando-se ao longo de toda a vida.

Assim, os primeiros contactos com as diferentes valências, níveis de educação e ensino e com os respectivos profissionais, nos momentos de iniciação à prática profissional, desde a Licenciatura ao Mestrado profissionalizante, constituem momentos de início de identificação com uma trajetória profissional. Não é invulgar encontrarem-se estudantes, que entram numa Instituição de Ensino Superior com intenções de serem professores e alteram, ao fim da licenciatura, a sua opção, mudando para um curso, que habilita para a docência em educação de infância e vice-versa. Não é invulgar encontrarem-se estudantes, que escolhem um mestrado profissionalizante numa dada área de habilitação e ao fim de um semestre, num contexto de prática de ensino supervisionada, fazem a opção por recomeçar, optando por frequentar outro mestrado com uma área de habilitação profissional para a docência diferente.

Pierre Tap afirma que a identidade possui características paradoxais e que se forma na “confrontação do idêntico e da alteridade, da semelhança e da diferença” (citado por Fernandes, 1992, p.46), de modo que a dinâmica da formação da identidade, para o mesmo autor (citado por Fernandes, 1992), distingue dois processos: a identificação e a identização.

A identificação confere ao sujeito sentimentos de pertença e de integração no grupo com o qual tende a confundir-se. Enquanto a identização promove no sujeito sentimentos de diferenciação e distinção em relação a outros indivíduos (Craveiro, 1998). Pode-se, então, afirmar que a identidade é pertença, mas também é diferenciação.

Neste sentido, o caminho de construção da identidade profissional dos educadores de infância, ao longo do tempo, tem estado intimamente ligado com a faixa etária (0-6 anos) e com as valências onde exercem a sua atividade profissional. A conceção de que as crianças pequenas são diferentes das mais velhas, necessitando de cuidados, uma atenção diferencia-

da e uma educação com intencionalidade própria, afirma a especificidade da profissão de educador e, conseqüentemente, a construção da sua identidade profissional (Craveiro, 1998) e reforça os processos de diferenciação profissional, por identificação, com os profissionais de outros níveis de ensino, especificamente com os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Craveiro, 1998).

Os educadores de infância com habilitação conjunta em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico podem exercer a atividade profissional nos dois níveis de educação e ensino e transitar, sem impedimentos, entre eles. Esta situação pode dificultar a unidade, o sentimento de corpo profissional e de comunidade docente.

Por outro lado, a integração de profissionais com habilitação conjunta, no grupo profissional, pode fazer com que as diferenças de perspectivas de educação e ensino, que enformavam os profissionais dos dois níveis do sistema educativo (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) se esbatam. Tal situação poderá levar a formas menos diferenciadas de encarar o perfil e a atividade profissional, atenuando processos de identificação entre os dois grupos profissionais (educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico) e contribuindo para abrir caminhos novos de desenvolvimento e reconstrução da identidade profissional.

Neste âmbito, a questão, que se levanta, diz respeito aos novos aspetos de identificação e identificação, que a habilitação conjunta vai trazer a este grupo profissional. Teremos educadores de infância a identificar-se com práticas do 1º ciclo do ensino básico e a transportarem-nas para a educação pré-escolar? Ou teremos educadores de infância a identificarem-se com práticas do 1º ciclo do ensino básico, que não são de todo adequadas para o contexto educativo da educação de infância? Ou, ainda, teremos educadores que, por possuírem a dupla habilitação, são conhecedores dos dois mundos (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) e ao perceberem, realisticamente, as práticas que os unem e as práticas que os diferenciam, encontram a intervenção mais adequada para as crianças do contexto de educação pré-escolar e para as crianças do 1º ciclo do ensino básico?

O processo de profissionalização dos educadores de infância, ao longo do tempo, tem evoluído em especialização e grau, na medida em que a preparação científica tem sido progressiva e a especialização para o desempenho da atividade tem sido crescente (Craveiro, 1998). Isto significou ir evoluindo de formas mais ou menos intuitivas de atuação para outras mais

fundamentadas cientificamente. Neste contexto, e há um século atrás, qualquer pessoa que gostasse de crianças e que para elas tivesse vocação, podia exercer as funções de educar a infância (Craveiro, 1998). Com o tempo, foi-se concordando na necessidade de proporcionar formação específica a quem quisesse exercer a atividade. Neste contexto, a habilitação profissional para a docência teve um percurso e evolução que caminhou do curso médio, a bacharelato, passando pela licenciatura para atualmente configurar o grau de mestrado. Este percurso teve, claramente, um impacto no desenvolvimento da identidade profissional dos educadores de infância, pelo crescendo em preparação e formação e pela, conseqüente, repercussão na valorização da imagem social da profissão (Craveiro, 1998).

Por isso, de uma imagem social desvalorizada e de uma identidade profissional diminuída, relativamente aos professores dos outros níveis de ensino, o grupo profissional dos educadores de infância (Craveiro, 1998) irá conhecer, com o grau de mestrado, decorrente do processo de Bolonha, um desenvolvimento em termos de profissionalização, de valorização e de imagem social, que arrastará a reconstrução da sua identidade profissional para caminhos novos.

No entanto, devido à integração de profissionais com habilitação conjunta em educação de infância e ensino do 1º ciclo do ensino básico no grupo profissional, emergem algumas interrogações sobre os rumos da identidade profissional, que interferem em princípios de atuação e determinam a adequação das práticas profissionais às necessidades das crianças pequenas. Só o tempo poderá permitir responder a estas e outras questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Bolonha trouxe muitos benefícios para a valorização da formação de professores e educadores. No entanto, o quadro atual da habilitação profissional para a docência de educadores de infância merece uma análise crítica, que se procurou explorar neste trabalho. Neste âmbito, considerou-se que a análise e a reflexão da situação atual poderiam constituir um meio para desocultar fragilidades e, em simultâneo, ser um contributo para contornar ou encontrar soluções para as superar.

É sabido que os normativos referentes à habilitação profissional para a docência condicionaram a criação de Planos de Estudo no que diz respeito à estrutura curricular e que, por sua vez, estas trouxeram certas limitações à formação ministrada.

Assim, verificam-se, desde logo, desajustamentos relativamente ao peso das componentes de formação com consequências para a aquisição das competências necessárias à prática profissional. Identificam-se falhas ao nível da formação prática, no que diz respeito à necessidade de tempos mais prolongados e intensivos de estágio supervisionado, de modo a que o estudante futuro educador de infância saia do mestrado profissionalizante qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional para enfrentar a realidade e ingressar na profissão com capacidade. Identificam-se fragilidades ao nível da formação, que integra a área cultural, social e ética e que é de extrema importância para a preparação dos educadores de infância, uma vez que desenvolvem uma profissão baseada na relação com crianças, famílias e comunidades. Identificam-se possibilidades de ocorrerem debilidades formativas ao nível da investigação educacional, colocando em risco a perspectiva que defende o professor investigador, o prático reflexivo e o professor que autonomamente fundamenta a mudança da sua prática. Identifica-se um relativo destaque das didáticas sobre outras componentes de formação e que, no caso dos educadores de infância, podem vir a condicionar modos de atuação, que contrariam a maneira holística das crianças aprenderem. Identificam-se debilidades e uma secundarização no que se refere à formação científica e prática em contexto de creche.

Esta evidência de uma preparação com fragilidades e limites é uma realidade a enfrentar. É igualmente um desafio a encarar os novos caminhos de construção da identidade profissional dos educadores de infância, decorrente das características que a formação inicial tem vindo a assumir após Bolonha e antecipar processos de identificação e de identidade que podem contribuir para a (re)construção da identidade do grupo profissional.

Coloca-se, então, a seguinte pergunta: até que ponto, a formação inicial de educadores de infância está a contribuir para que os estudantes possam desenvolver as suas competências para responder na totalidade às exigências da atividade profissional e às necessidades das crianças? Apesar de termos a certeza de que não há sistemas de formação inicial que garantam todas as condições de resposta a esta questão, o desafio deste trabalho é suscitar a reflexão e a problematização de possibilidades para fazer melhor na formação inicial de educadores de infância. Assim, termina-se, sugerindo algumas possíveis vias de melhoramento suscetíveis de serem exploradas.

Sugere-se uma formação que procure encontrar equilíbrios adequados entre as componentes do saber; entre a formação teórica e a formação prática e entre o desenvolvimento das competências fundamentais, de modo a habilitar os estudantes futuros educadores para responder de forma completa e adequada às exigências da profissão.

Sugere-se uma formação que não descuide as dimensões sociais, culturais e éticas ligadas à profissão, que sustenta um exercício profissional responsável, solidário, que compreende, respeita e integra as diferenças sociais e culturais das crianças, suas famílias e comunidade.

Sugere-se uma formação que não descure o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas sobre a prática pedagógica de modo a habilitar estudantes futuros profissionais com competências para enfrentar contextos diversos e responder adequadamente às situações e às crianças.

Sugere-se que a prática de ensino supervisionada em contexto de creche aconteça em todos os cursos de formação inicial que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar.

Sugere-se uma formação que, pela sua consistência e exigência, seja estruturante dos caminhos de (re) construção da identidade profissional dos educadores de infância, mas que afirme, confirme e preserve a especificidade da atividade profissional junto de crianças pequenas.

Em suma, corroborando da perspectiva de Cró (1998), referida por Pinho et al (2013), espera-se que o contributo desta reflexão sirva para alertar, as instituições de ensino superior e quem tem responsabilidades na definição das políticas de formação de professores, para a necessidade de se 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.” (Pinho et al, 2013, p.115)

Apesar deste trabalho ter por objetivo identificar limitações e fragilidades na formação inicial de educadores de infância, com consequências para a intervenção junto das crianças, não se pode afirmar que a formação inicial pós-Bolonha é negativa, uma vez que os últimos anos trouxeram, noutros aspetos, uma grande evolução à formação inicial e às Instituições de Ensino Superior no geral. Esta evolução era também uma necessidade dos tempos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Conselho Nacional De Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional De Educação (2015). *Formação Inicial de Professores 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Craveiro, C. (1998). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e identidade profissional de educadores de infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Braga: Universidade do Minho.
- Craveiro, C. (2016, maio). *Creche e docência em análise. Comunicação apresentada no II Seminário Educação da primeira infância: da criança à infância – Painel: Creche a (in)decência da não docência*. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe.
- Cruz, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J. P., & Trindade, V. (2002). *A declaração de Bolonha e a formação de professores nas universidades portuguesas* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP).
- Decreto-Lei n.º 240/2011 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico - Diário da República, 1.ª série -A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 - Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014.
- Decreto-Lei n.º 115/2013 - Alteração ao Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República, 1ª série - N.º 151 - 7 de Agosto, 2013.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Ed.
- Fernandes, A.T. (1992). Poder local e democracia. Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da UP*. I série, 3, 29-59.
- Flores, A. (2010) *Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores*. Porto Alegre, 33 (3), 182-188. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.
- 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.
- 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.
- Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Diário da República, 1ª série – N.º 34 – 10 de Fevereiro, 1997.
- Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, M. Thurler, Macedo, L., Machado, N. J., & Alessandrini, C. D., *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.
- ME-DGE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/3#>
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes (2012). A Formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209.
- Pinho, A., Cró, L. & Dias (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 109-125.
- 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. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- 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.
- Worsley, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Zabalza, M. A et al. (2011). *La formación del profesoro*

*rado de Educación Infantil*. Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf>

Zabalza, M. A e Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2011). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación infantil de calidad. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2(1), 48-69.

Artículo concluído el 28 de julio de 2016

Recibido: 29/07/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 31-42. Disponible en [redaberta.usc.es/reladei](http://redaberta.usc.es/reladei)



**Clara Craveiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,  
Portugal  
[c.craveiro@esepf.pt](mailto:c.craveiro@esepf.pt)

Doctora en Estudios del Niño por la Universidad de Minho - Portugal. Profesora de la Escuela de Educación de Paula Frassinetti (ESEPF) en el Máster de Educación Infantil y Educación Primaria y en el Máster de Supervisión Pedagógica. Es especialista en Educación Infantil. Es investigadora en el área de educación, principalmente en las siguientes áreas: educación infantil, formación de profesores y supervisión pedagógica.