

GPC

Grupo  
Projeto  
Creche

# Modelo(s) pedagógico(s) na Educação de Infância: potencialidades e desafios

Pedagogical  
Model(s) in  
Early Childhood  
Education:  
Potentialities  
and Challenges

#  
15

NEWSLETTER

**N**esta *newsletter*, o Grupo Projeto Creche (GPC) propõe-se refletir sobre a pessoa que é o Educador de Infância e como a sua prática pedagógica é influenciada por conhecimentos científicos e didáticos. Com esta reflexão problematizamos as potencialidades, os desafios e as necessidades e/ou os desejos de pertença aos enquadramentos metodológicos existentes na nossa área profissional.

A escolha de um modelo pedagógico poderá surgir pela vontade do educador em querer fazer a diferença ou como consequência de um processo de questionamento profissional (e.g., que educador quero ser? Como chegar a essa imagem de educador?). É, também, comum que algumas instituições da rede privada e/ou solidária optem por um modelo pedagógico como forma de se distinguir das demais e, assim, captar a atenção das famílias. A verdade é que um modelo pedagógico orienta a forma como o educador compreende a criança (quem é a criança?), o processo de aprendizagem (como aprende a criança? Qual o papel do espaço, dos materiais e da rotina na aprendizagem das crianças?) e o seu papel na construção do conhecimento (qual o papel dos diferentes intervenientes na aprendizagem da criança?). Porém, como profissionais de educação importa lembrar que cada modelo pedagógico reflete o contexto histórico, cultural e humano que o gerou, e que, por isso, quando desenraizados dos seus contextos originais, os mesmos podem não dar respostas adequadas às especificidades do processo educativo e ao próprio contexto (e.g., Reggio Emilia é originário de uma Itália em pós-guerra/2.<sup>a</sup> Guerra Mundial; High Scope surgiu nos anos 60 do século XXI nos EUA, no estado de Michigan) (Oliveira-Formosinho et al., 2013). A adesão a um único modelo pode parecer uma opção coerente e, até, geradora de maior segurança aos educadores de infância, pois permitirá definir princípios e práticas consistentes, garantindo uma identidade e intencionalidade diferenciada na ação educativa.

**I**n this newsletter, the Creche Project Group proposes to reflect on the individual who is the early childhood educator and how their pedagogical practice is influenced by

scientific and didactic knowledge. Through this reflection, we problematize the potentialities, challenges, and the needs and/or desires of belonging to existing methodological frameworks within our professional field.

The choice of a pedagogical model may arise from the educator's desire to make a difference or as a result of a process of professional questioning (e.g., what kind of educator do I want to be? How can I achieve that image?). It is also common for some private and/or non-profit institutions to adopt a pedagogical model as a way of distinguishing themselves and attracting the attention of families. The truth is that a pedagogical model guides how the educator understands the child (who is the child?), the learning process (how does the child learn? What is the role of space, materials, and routines in children's learning?), and their own role in knowledge construction (what is the role of the different actors in the child's learning?). However, as education professionals, it is important to remember that each pedagogical model reflects the historical, cultural, and human context in which it was created and, therefore, when removed from its original context, it may not adequately respond to the specificities of the educational process and context (e.g., Reggio Emilia originated in post-World War II Italy; HighScope emerged in the 1960s in the USA, in the state of Michigan) (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Adhering to a single model may seem like a coherent option and even one that provides greater security for early childhood educators, as it allows for the definition of consistent principles and practices, ensuring a distinctive identity and intentionality in educational action. However, this choice also raises critical

No entanto, essa escolha levanta, também, para nós, questões críticas sobre a flexibilidade, a diversidade e a autonomia profissional. O educador é capaz de criar e se guiar por um referencial sólido (e.g., que conhece os diferentes princípios e teorias que sustentam a ação educativa) compreende melhor o “porquê” das suas decisões, planeia com base em princípios claros e transmite confiança à comunidade educativa. Esta consistência educativa pode também contribuir para a segurança emocional da criança, pois a mesma encontra um educador consciente das suas opções pedagógicas e um ambiente previsível e coerente, propício à autonomia e à autorregulação.

Limitar-se a um único modelo pode comportar riscos significativos para a ação educativa. Nenhum referencial é universal nem responde à totalidade das necessidades das crianças e dos profissionais que com elas trabalham. Uma adesão rígida, sob o nosso ponto de vista, pode conduzir à falta de flexibilidade e criatividade, afastando o educador de uma observação verdadeiramente atenta e responsiva. As crianças são diversas — nos ritmos, nas origens culturais e nos modos de aprender — e exigem abordagens diferenciadas. Assim, será que a fidelidade exclusiva a um modelo não poderá resultar numa prática menos inclusiva e menos sensível ao contexto, impedindo a resposta a um dos fundamentos e princípios para a infância: “exigência de resposta a todas as crianças” (Marques et al, 2024, p. 14)?



questions regarding flexibility, diversity, and professional autonomy. An educator who is able to create and be guided by a solid framework (e.g., one who understands the different principles and theories underpinning educational practice) better understands the “why” behind their decisions, plans based on clear principles, and conveys confidence to the educational community. This educational consistency may also contribute to the child’s emotional security, as they encounter an educator who is aware of their pedagogical choices and a predictable and coherent environment, conducive to autonomy and self-regulation.

Limiting oneself to a single model may entail significant risks for educational practice. No framework is universal nor responds to the full range of needs of children and the professionals who work with them.

A rigid adherence, from our perspective, may lead to a lack of flexibility and creativity, distancing the educator from truly attentive and responsive observation. Children are diverse — in their rhythms, cultural backgrounds, and ways of learning — and require differentiated approaches. Thus, could exclusive fidelity to a single model result in a less inclusive and less context-sensitive practice, preventing a response to one of the Foundations and Principles for Childhood: “The requirement to respond to all children” (Marques et al., 2024, p. 14)?

Following a model automatically, without critical reflection and without genuine identification with it, may lead to professional stagnation and even discomfort. Training and pedagogical practice should be dynamic and open to dialogue between different perspectives, promoting a reflective and research-oriented educator capable of integrating contributions from various pedagogical approaches. True coherence is not built through rigidity, but through the ability to articulate different forms of knowledge according to the reality being experienced. In other words, an educator may be inspired by a particular model, but it is important that they reflect on how to adapt it to their own context, creating their own professional identity at the intersection of multiple factors (e.g., characteristics of the group of children, the educational team, and the working context). The reflective educator tacitly constructs their own model in dialogue with many voices — and, above all, with the children in front of them.

In summary, the educator's challenge is to deeply understand various models, study them thoroughly, know their origins, principles, and modes of action, recognizing what each offers and its limitations (considering their professional reality). Creating a hybrid, contextualized, and dynamic pedagogical practice—centered on the (inter)relationship with the child and with other participants (child-centered!) and on the context (not only on theory)—may be a path of greater opportunity for everyone. Ultimately, the pedagogical model should serve the expression of the child(ren) in their multiple languages (and not only those of the educator).

Seguir um modelo de forma automática, sem reflexão crítica e sem uma identificação autêntica com o mesmo pode levar a uma acomodação profissional e a um certo desconforto profissional. A formação e a prática pedagógica devem ser dinâmicas e abertas ao diálogo entre diferentes perspectivas, promovendo um educador investigador e reflexivo, capaz de integrar contributos de vários entendimentos e “correntes” pedagógicas. A verdadeira coerência constrói-se não pela rigidez, mas pela capacidade de articular diferentes saberes em função da realidade que está a ser vivida. Ou seja, um educador pode ser fascinado por determinado modelo, mas será salutar que reflita e perceba de que forma o poderá adaptar à sua realidade, criando a sua própria identidade na interseção de fatores múltiplos (e.g., características do grupo de crianças e da equipa educativa, do contexto em que está a trabalhar). O educador reflexivo constrói, tacitamente, o seu próprio modelo em diálogo com muitas vozes — e, sobretudo, com as crianças que tem diante de si.

Em suma, o desafio do educador é conhecer profundamente vários modelos, estudá-los em profundidade, saber das suas origens, princípios e formas de agir, reconhecendo o que cada um oferece e quais as suas limitações (considerando a sua realidade profissional). Criar uma prática pedagógica híbrida, contextualizada e viva - centrada na (inter)relação com a criança e com os restantes intervenientes (centrada na criança!) e no contexto (e não só na teoria) - pode ser um caminho de maior oportunidade para todos e para cada um. Em última análise, o modelo pedagógico deve servir a expressão da(s) criança(s) nas suas múltiplas linguagens (e não apenas as do educador).



Given my current professional reality, what are the strengths and limitations of using a specific pedagogical model?

Face à minha realidade profissional atual, quais as potencialidades e limitações da utilização de um modelo pedagógico específico?

What does it mean to state that the child is at the center of all pedagogical practice in model A, B, or C?

O que significa afirmar que a criança é o centro de toda a prática pedagógica no modelo pedagógico A, B ou C?

Do all models respond to the specific characteristics of the sociocultural context in which the child is situated?

Todos os modelos dão resposta às características específicas do contexto sociocultural em que a criança se encontra?

When choosing a single model, what led us to reject other models (equally valid and respectful of the child)?

Ao eleger um modelo único, o que nos terá levado a rejeitar outros modelos (igualmente válidos e respeitadores da criança)?

How do my pedagogical values align with the model I have chosen to implement in my practice?

De que forma os meus valores pedagógicos se enquadram no modelo que eu assumi desenvolver na minha prática?



Com esta newsletter pretendeu-se perceber a necessidade do educador associar a sua prática pedagógica a um modelo pedagógico específico, refletindo sobre potenciais desafios dessa opção no desenvolvimento/aprendizagem da criança. Mais do que a opção por um modelo pedagógico, o importante é haver coerência, presença e sentido.

This newsletter aimed to explore the need for educators to associate their pedagogical practice with a specific pedagogical model, reflecting on the potential challenges of this choice in children's development and learning. More than choosing a pedagogical model, what truly matters is coherence, presence, and meaning.

### Referências bibliográficas/References

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

### Contatos/Contacts

grupoprojetocreche.esecs@ipleiria.pt

Grupo Projeto Creche. ISSN 2184-3104.

**Autores/Authors:** Cláudia Oliveira, Isabel Simões Dias, Sónia Correia, Cristiana Salada, Rita Leal

**Tradução/Translation:** Ana Salada / **Revisão da tradução/Translation reviewer:** Ana Salada

This work was supported by national funds through FCT—Portuguese Foundation for Science and Technology, I.P., under the project: Life Quality Research Centre (CIEQV) (UIDP/04748/2023) and Scientific Employment Stimulus (CEECINST/00051/2018).

