

[C:E:I] CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Publicação quadrimestral n.º 136 • Setembro/Dezembro 2025
Edição da APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância
Preço 8,5€ (iva incluído) ISSN 2182-8369



Publicação quadrimestral
n.º 136

Tiragem: 5400 exemplares

Edição, Propriedade e Redação: Associação de Profissionais de Educação de Infância
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0.
1070-023 LISBOA

Tel. 21 382 76 19/20 Fax. 21 382 76 21

E-mail: apei@apei.pt **Website:** www.apei.pt

NIPC: 501 226 737

Diretor: Luís Ribeiro (Presidente da APEI)

Equipa editorial: Ana Maria Azevedo, Ana Isabel Santos, Cristina Mesquita, Joana Freitas-Luís, Liliana Marques, Luís Ribeiro, Maria do Carmo Góis, Maria do Céu Velez, Maria de Fátima Godinho, Maria Helena Horta e Susana Alberto

Revisão: António Simões do Paço **Paginação:** Sersilito

Impressão: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda. – Travessa Sá e Melo 209,
4470-116 Maia **Preço por número:** 8,5€

Assinaturas: 1 ano: 25€ (iva incluído), estrangeiro (1 ano) 35€

N.º de registo: ERC: 112028 **Depósito legal:** 12929/86

ISSN: 2182-8369

Os artigos assinados não exprimem necessariamente o ponto de vista da Direção.



1 **Editorial** . *Luís Ribeiro*

2 **ARTIGO** . *Vitor Hugo Oliveira, Manuela Pessanha, Margarida Barbieri e Sílvia Barros*
Avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento em jardim de infância: práticas atuais e necessidades de formação e desenvolvimento profissional

10 **ARTIGO** . *Judit Falk*
Os alicerces de uma verdadeira autonomia na criança pequena

15 **PRÁTICA** . *Catarina Pena*
Visão de educação na linha do equador - Experiência de uma educadora em S. Tomé

17 **PRÁTICA** . *Sandra Vasconcelos, Filomena Sá e Isabel Tomázio Correia*
"Um pedaço de céu dentro da sala" – Construção e exploração de um planetário artesanal em contexto de educação de infância

22 **PRÁTICA** . *Mariana Estrela, Cátia Barros e Mónica Fernandes*

Um contexto de educação na natureza: o Cantinho na Floresta

32 **DIVULGAÇÃO** . *Ana Sofia Godinho, Bárbara Barreto e Miguel Oliveira*
MyMachine Óbidos: a criatividade que move a comunidade

37 **ARTIGO** . *Ana Sofia Nunes*
O lugar da primeira infância – humanizar o tempo e o espaço

42 **DIVULGAÇÃO** . *Rita Alexandre e Teresa Belchior*
Projeto Gera Kairos – aprender com tempo

46 **NAS BANCAS** . *APEI*

Estatuto Editorial Os Cadernos de Educação de Infância, fundados em 1987, são uma revista quadrimestral, independente e livre, especializada no campo da educação de infância, que pretende contribuir, através da divulgação de artigos conceituais e de práticas educativas de qualidade, para a discussão da pedagogia e da educação e para o aprofundamento da compreensão da infância. As suas opções editoriais são orientadas por critérios de qualidade, rigor e criatividade editorial, estabelecidas sem qualquer dependência de ordem ideológica, corporativa, política, social ou económica, valorizando a pluralidade de olhares que sejam promotores de reflexão e discussão sobre a educação de infância, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento pedagógico e científico dos seus profissionais e para a definição de políticas educativas a nível nacional e europeu. No campo da informação e da opinião, orienta-se pelas disposições contidas na Declaração dos Direitos da Criança, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Constituição da República Portuguesa, no Estatuto do Jornalista, na Lei de Imprensa, no Código Deontológico dos Jornalistas e nos princípios da ética profissional produzida e assumida no seio da comunidade da informação, de âmbito nacional ou internacional.

Avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento em jardim de infância: práticas atuais e necessidades de formação e desenvolvimento profissional

Vitor Hugo Oliveira, Manuela Pessanha e Sílvia Barros . Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, **Margarida Barbieri** . Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em contexto de educação pré-escolar (EPE) constitui uma componente fundamental do trabalho realizado em jardim de infância, permitindo aos e às educadoras de infância adaptar as suas práticas e planear atividades de aprendizagem que satisfaçam as necessidades das crianças (NAYEC, 2020, 2021). Assim, neste estudo, temos como objetivo analisar e refletir de forma abrangente sobre as atuais práticas de avaliação implementadas pelos profissionais em contexto de jardim de infância em Portugal e as necessidades de formação e desenvolvimento profissional nesta área. Sabemos que uma EPE de elevada qualidade é fundamental para reduzir as desigualdades, beneficiando a curto e longo prazo as crianças, famílias e comunidades (Mariano et al., 2019; National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017, 2025; United Nations, 2024). Neste contexto, espera-se que a EPE proporcione a todas as crianças a oportunidade de desenvolvimento de competências em diversos domínios, incluindo competências motoras, físicas, cognitivas, linguísticas e socioemocionais essenciais para um desenvolvimento saudável (Milotay, 2015; NAEYC, 2019, 2021; OCDE, 2025; Sala et al., 2020). Os e as educadoras de infância têm um papel essencial na avaliação e promoção das competências das crianças. Contudo, muitas destas crianças iniciam a escolaridade obrigatória com dificuldades que podem afetar a sua aprendizagem futura (Milotay, 2015; NSCDC, 2020; OCDE, 2017; Ricciardi et al., 2021). A investigação mostra que competências cognitivas e socioemocionais avaliadas aos 4 e 5 anos preveem o sucesso académico e o bem-estar a longo prazo (Brinkman et al., 2014; Ricciardi et al., 2021; Tavassolie et al., 2022; Williams et al., 2019). A literatura destaca ainda vários desafios: recolha sistemática de informação sobre o progresso das



crianças, utilização de métodos de avaliação adequados, trabalho colaborativo entre profissionais, envolvimento real de crianças e famílias e uso dessas informações para melhorar as práticas educativas (OCDE, 2017, 2025; Oliveira, 2016). Assim, é fundamental fortalecer as competências dos profissionais da EPE na avaliação e promoção do desenvolvimento infantil, bem como na implementação de estratégias eficazes, melhorando a qualidade das respostas educativas (Darling-Hammond et al., 2024; Milotay, 2015; OCDE, 2025). As qualificações e competências dos e das educadoras estão diretamente ligadas à qualidade da educação na infância e aos resultados das crianças (Barros et al., 2016; Barros et al., 2017; Manning et al., 2019).

Avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento em jardim de infância

Os e as educadoras de infância utilizam uma variedade de metodologias de avaliação para compreenderem o desenvolvimento das crianças em contexto de jardim de infância, sendo a observação e a documentação pedagógica os méto-

dos fundamentais. Observam as crianças durante as atividades, documentando os seus comportamentos, interações e avanços na aquisição de competências, criando um relato detalhado do seu progresso (NAEYC, 2021). Especificamente, a NAEYC (2021) enfatiza que observar, documentar e avaliar o desenvolvimento de cada criança é essencial para o planeamento, implementação e uma avaliação autêntica das atividades educativas e para o desenvolvimento curricular. Em Portugal, as orientações para o planeamento e avaliação na EPE estão organizadas em dois documentos oficiais fundamentais: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE; Silva et al., 2016) e *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* (PAEP; Cardona et al., 2021). Estas orientações, alinhadas com a legislação nacional, pretendem servir de base a uma avaliação autêntica e significativa, facilitando a implementação de práticas rigorosas e eficazes em toda a EPE e permitindo a recolha de informações significativas para a tomada de decisão dos e das profissionais (NAEYC, 2021). As OCEPE destacam que a ação do educador deve ser intencional, baseada na

reflexão sobre os objetivos da prática e na adaptação às necessidades únicas de cada criança. Essa reflexão segue um ciclo contínuo – observar, planejar, agir e avaliar – apoiado por documentação pedagógica, envolvendo crianças, famílias e outros profissionais (Silva et al., 2016). Recomendam, ainda, que o progresso das crianças seja avaliado sobretudo através de métodos narrativos e qualitativos, como portfólios, observação sistemática, registos de episódios significativos, produções das crianças, materiais audiovisuais e reflexões dos educadores. A informação recolhida deve ser organizada, interpretada e usada para melhorar a prática, reconhecendo o papel essencial das famílias (Silva et al., 2016). As orientações do PAEP reforçam esta abordagem, estabelecendo que a avaliação na educação pré-escolar deve ser ética, útil, viável e rigorosa (Cardona et al., 2021). Os educadores devem alinhar objetivos educativos no projeto curricular de grupo, tendo em conta o contexto social e cultural das crianças, bem como os seus conhecimentos e interesses. A avaliação deve ser holística e formativa, focada no processo de aprendizagem e não em comparações normativas. Assim, privilegia-se o uso de observação contínua e documentação sistemática, sem recurso a ferramentas padronizadas, garantindo relatórios descritivos regulares às famílias e tornando visível o progresso de cada criança (Silva et al., 2016; Cardona et al., 2021).

Alguns indicadores sobre a avaliação em Portugal

A investigação realizada em Portugal (e.g., Castilho, 2011; Mesquita et al., 2023; Pedrosa et al., 2022) revela que os educadores de infância recorrem predominantemente à observação, ao diálogo, à documentação fotográfica e à análise do trabalho das crianças para avaliarem os resultados das aprendizagens. A avaliação é tipicamente realizada através da observação das crianças, individualmente ou em contexto: com pares, em grupos, com familiares, com adultos/cuidadores, ou em relação a espaços e objetos. A maioria dos profissionais participa em sessões semanais de reflexão com as crianças, demonstrando o seu empenho na avaliação contínua e na documentação pedagógica.

A avaliação inicial (e.g., diagnóstica) das crianças é frequentemente usada para construir o projeto curricular de grupo para o ano letivo. Segundo Castilho (2011), os educadores de infância recorrem sobretudo a observações formais e informais durante as atividades, complementadas pela recolha sistemática de dados em diferentes formatos. Utilizam também trabalhos das crianças e narrativas sobre esses trabalhos para compreender melhor o seu progresso e orientar o planeamento. O uso de ferramentas digitais tem-se tornado mais comum, facilitando a comunicação com as famí-

lias e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Existe, no entanto, grande diversidade nos instrumentos de avaliação utilizados, dependendo do modelo pedagógico adotado por cada jardim de infância (como o High Scope) ou das preferências, formação e alinhamentos pedagógicos de cada profissional (Pedrosa et al., 2022).

Alguns desafios da prática

No entanto, apesar de as orientações educativas em Portugal privilegiarem a avaliação qualitativa, contínua e formativa, esta é frequentemente convertida em avaliação sumativa, exigindo-se, por exemplo, aos profissionais a atribuição de percentagens ou notas aos itens constantes dos vários domínios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança ou recorrendo a listas de verificação pré-estabelecidas (ver Oliveira, 2016; Pedrosa et al., 2022).

A literatura nacional mostra que os e as educadoras de infância precisam de apoio e recursos contínuos para ultrapassar os desafios associados à avaliação. Entre as dificuldades mais referidas estão a falta de tempo para documentar, a necessidade de métodos simples e eficazes, a formação insuficiente em ferramentas digitais e a falta de espaços de colaboração entre colegas (Castilho, 2011; Mesquita et al., 2023; Oliveira, 2016; Pedrosa et al., 2022). A investigação também evidencia que muitos desafios decorrem dos conhecimentos e competências disponíveis, dos recursos limitados e das pressões existentes em relação à aplicação de metodologias específicas definidas superiormente (Banerjee & Luckner, 2013; Mesquita et al., 2023; Pedrosa et al., 2022). Estes estudos reforçam a importância de fornecer formação e apoio consistentes para melhorar as práticas de avaliação e ajustá-las às realidades de cada contexto educativo.

O presente estudo

O presente estudo tem como objetivo fornecer uma descrição integrada e de âmbito nacional sobre o estado atual das práticas de profissionais na avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em contexto de EPE e das necessidades de formação e desenvolvimento profissional neste domínio.



ARTIGO

- Estudo exploratório e descritivo com o objetivo de caracterizar de forma abrangente as estratégias e práticas de avaliação em jardim de infância.
- Inclui a descrição das experiências de formação dos participantes, procurando identificar necessidades, padrões e possíveis vias de intervenção.
- Utiliza uma amostragem não probabilística de âmbito nacional, assegurando diversidade de setores, localizações e contextos socioeconómicos.
- Recorre a um questionário *online* validado, com perguntas fechadas e abertas, administrado no último trimestre de 2024.
- Participação informada, voluntária, anónima e confidencial, com consentimento informado prévio.
- Inclui 430 educadores de infância (78%) e/ou coordenadores (22%), a trabalhar com crianças de 3 a 6 anos em contextos de EPE em Portugal (Continente, Açores e Madeira).
- Representação dos setores público (76%), social (17%), e privado (7%).
- 98% mulheres, idades entre 24 e 66 anos (média: 52 anos).
- Níveis de formação: bacharelato/licenciatura (36%), mestrado/licenciatura pré-Bolonha (63%), doutoramento (1%).
- Experiência profissional média de 27,4 anos.
- 74% trabalhavam com grupo misto e 24% integravam um contexto TEIP.

Práticas e estratégias de avaliação atuais

Referenciais de avaliação

Em relação à questão sobre os referenciais que sustentam os métodos e instrumentos de avaliação utilizados, os resultados indicam que uma proporção elevada dos participantes identificou as OCEPE, o PAEP e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas/Jardim de Infância como a base para as suas práticas de avaliação. Outras orientações partilhadas pelos participantes incluíram metodologias relacionadas com modelos/sistemas pedagógicos específicos, orientações governamentais adicionais, bem como

abordagens metodológicas desenvolvidas através da formação.

Práticas e estratégias atuais

Em relação às práticas e estratégias atuais de avaliação, os participantes forneceram uma grande variedade de respostas, destacando um vasto leque de metodologias e instrumentos (ver Quadro 1). Os resultados foram categorizados em três grupos de metodologias/instrumentos que representam diferentes níveis de frequência das respostas. Foram também identificados subtipos (i.e., exemplos de técnicas e instrumentos). De modo geral, os resultados indicam que o domínio mais frequente (>50% das respostas) incluiu, como esperado, a utilização de ferramentas de observação, documentação e reflexão e métodos participativos. Os participantes referiram, igualmente, que os métodos e instrumentos de avaliação utilizados foram definidos:

- Pelo profissional de acordo com as características do seu grupo e a sua formação profissional (em 46% dos casos);
- Em colaboração com a equipa educativa do jardim de infância (30%);
- Pelo departamento de educação do agrupamento de escolas a que pertence o jardim de infância (29%);
- Pelo coordenador/diretor do jardim de infância (11%);
- Pelo departamento/divisão de Educação da câmara municipal (0,2%), e outros (1,5%).

Participantes e periodicidade

Relativamente à questão sobre como cada membro da comunidade educativa participa ou está ativamente envolvido no processo de avaliação, as crianças e os técnicos especializados apresentaram percentagens mais elevadas, seguidos dos pais/encarregados de educação e da direção ou coordenação, sendo as taxas mais baixas atribuídas a um membro do agrupamento de escolas. No que concerne à periodicidade da avaliação, 49% dos participantes referiram que era contínua, com múltiplos momentos ao longo do ano letivo, 25% no final de cada período letivo (e.g., Natal, Páscoa, verão), 20% afirmaram ser bianual, 2% declararam ser ape-

nas no início e no final do ano letivo e 4% referiram outra periodicidade.

Indicadores utilizados

Em termos dos indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças considerados no processo de avaliação por cada profissional, os domínios referentes a:

- linguagem e comunicação foram referidos por 90,1% dos participantes;
- desenvolvimento socioemocional por 87,9%;
- desenvolvimento cognitivo por 89,5%;
- numeracia emergente por 86,1%;
- literacia emergente por 83,3%;
- desenvolvimento físico/motor por 88,5%;
- saúde infantil por 60,7%;
- autorregulação/função executiva por 72,2%.

Diretrizes fornecidas pelo projeto educativo local

Analisámos as respostas relativas às orientações dos projetos educativos dos jardins de infância e agrupamentos de escolas sobre a avaliação das crianças. De forma geral, segundo os participantes, estas diretrizes seguem as orientações nacionais (como as OCEPE e o PAEP), sendo definidas pela direção/coordenação ou, noutros casos, pela própria equipa educativa. A maioria dos participantes descreveu uma abordagem sobretudo observacional e descritiva, com foco na avaliação formativa. Em alguns contextos, eram identificadas as partes envolvidas no processo, incluindo a participação da criança, e verificou-se também grande diversidade na periodicidade da avaliação. Alguns participantes referiram ainda a existência de domínios de aprendizagem predefinidos e de instrumentos de avaliação e, por fim, vários participantes indicaram que não existiam orientações claras no seu contexto e que quase não havia referência a um sistema de avaliação estruturado. As categorias mais frequentemente mencionadas foram:

- avaliação observacional/descritiva (33%);
- avaliação baseada em orientações nacionais (20%);

- ausência de diretrizes específicas (19%);
- periodicidade da avaliação (18%).

Serviço de Psicologia

Adicionalmente, 37,1% dos participantes referiu que o seu jardim de infância dispõe de um serviço de Psicologia que apoia os profissionais na avaliação e promoção do desenvolvimento das crianças, principalmente através de avaliação psicológica, reuniões de equipa, avaliação especializada de dificuldades de aprendizagem, envolvimento dos pais, implementação de programas de intervenção, apoio individualizado às crianças, recolha de dados sobre as crianças e como membros de equipas de educação especial.

Como os e as educadoras avaliam e alguns dos seus desafios

No que concerne as práticas de avaliação atuais, estes resultados destacam o vasto leque de metodologias e instrumentos utilizados pelos profissionais. As metodologias mais frequentes incluíram a utilização da observação, documentação e reflexão, assim como de métodos participativos (Castilho 2011; Mesquita et al., 2023; Pedrosa et al., 2022), indo ao encontro das abordagens qualitativas amplamente utilizadas na EPE, onde os métodos observacionais e narrativos prevalecem sobre as ferramentas formais/padrão ou baseadas em métricas (NAEYC, 2021). Como relatado, a observação naturalista e direta é mais comum do que os formatos estruturados. Menções frequentes a diálogos com pais, crianças e autoavaliação destacaram o papel da avaliação participativa, realçando a agência da criança. Isto alinha-se com a ética participativa e centrada na criança da EPE (NAEYC, 2021; Silva et al., 2016). No entanto, o desenvolvimento profissional contínuo e o apoio institucional são cruciais para promover a implementação de sistemas de avaliação de elevada qualidade.

Além disso, os intervenientes no processo de avaliação incluem normalmente as crianças, pais ou encarregados de educação e especialistas, sendo a avaliação efetuada predominantemente de forma contínua. De notar que no processo de avaliação são considerados vários indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando uma integração abrangente

em todos os domínios, com exceção dos domínios da saúde infantil e da autorregulação e funções executivas. Estes aspetos estão, de forma geral, em linha com as diretrizes nacionais (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016), no entanto, como identificado pelos profissionais, há um amplo espaço para melhorias na formação e nas práticas de avaliação na EPE.

Necessidades de formação e desenvolvimento profissional

Competências adquiridas

Foi explorado em que medida os participantes consideram ter adquirido conhecimentos e competências nos domínios da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças durante a sua formação inicial, na formação profissional contínua certificada e não certificada, através da autoaprendizagem e noutros contextos. Os resultados indicam que a maioria dos e das participantes concordou “muito” e/ou “completamente” (entre 53% para a pós-graduação e 80% para a autoaprendizagem) que todos os contextos contribuíram para a aquisição de competências em todos os domínios. De salientar que a autoaprendizagem parece ser o contexto que mais contribui para o desenvolvimento de competências neste campo. Comparativamente, uma percentagem relevante de participantes considerou que estes contextos contribuíram “nada” e/ou “pouco” no caso da pós-graduação (18%) e da especialização/mestrado (17%). De

notar que, em relação a outros contextos, os participantes identificaram como contextos de desenvolvimento de competências as suas experiências quotidianas em jardim de infância, o processo diário de partilha de práticas e estratégias com os e as colegas e a relevância do trabalho colaborativo em contexto.

Domínios da aprendizagem e do desenvolvimento abordados e a explorar futuramente

Em relação aos domínios da aprendizagem e desenvolvimento das crianças que foram abordados e aprofundados em diferentes contextos de formação, foram observadas, de forma geral, taxas mais baixas nos domínios do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação/função executiva durante a formação inicial, observando-se, depois, taxas mais elevadas nos contextos de desenvolvimento profissional contínuo e autoaprendizagem. No que concerne aos domínios de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que os participantes consideraram precisar de ser mais explorados, tanto durante a formação inicial como durante a formação profissional contínua, a maioria dos participantes (mais de 75%) concordou “moderadamente” a “completamente” que todos os domínios necessitavam de ser mais explorados em ambos os contextos, particularmente, os domínios do desenvolvimento socioemocional e da autorregulação/função executiva.



Competências específicas desenvolvidas

Em resposta à questão “Nos vários contextos de formação onde estas áreas/temas foram abordadas, teve oportunidade de desenvolver competências específicas na avaliação de indicadores das aprendizagens e desenvolvimento infantil e na conceção e desenvolvimento de planos de intervenção ajustados à realidade educativa local?”, 27,6% dos participantes responderam “sim” e 72,4% responderam “não”. A pergunta de seguimento (“Se sim, que competências adquiriu?”) tinha como objetivo identificar e caracterizar o desenvolvimento de competências específicas. Os dados foram analisados e codificados, utilizando duas categorias pré-definidas, uma centrada nas competências relacionadas com a avaliação das aprendizagens e dos indicadores de desenvolvimento, e outra centrada nas competências relacionadas com a inovação e desenvolvimento curricular associada à conceção de planos educativos e de intervenção ajustados à realidade local e às necessidades das crianças. Uma síntese destes resultados é apresentada no Quadro 2.

Breve reflexão sobre as necessidades e desafios para a formação e desenvolvimento profissional

De modo geral, a maioria dos participantes indicou que todos os contextos de formação contribuíram para a aquisição de competências nos domínios das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, com especial destaque para a importância do desenvolvimento profissional contínuo e autoaprendizagem como vias para superar algumas potenciais lacunas durante a formação inicial. As necessidades, por exemplo, focam-se em domínios como o desenvolvimento socioemocional, a literacia emergente, a saúde infantil e a autorregulação/função executiva durante a formação inicial. Os resultados sugerem que os profissionais se envolvem em atividades de desenvolvimento profissional contínuo e de autoaprendizagem para reforçar as suas competências nestes domínios específicos. Adicionalmente, a maioria dos participantes concordou que todos os domínios referentes às aprendizagens e desenvolvimento merecem ser mais explorados durante a formação inicial e contínua, particularmente nos domínios do desenvolvimento socioemocional, da

literacia emergente e da autorregulação/funções executivas.

De relevar, igualmente, que uma proporção significativa destes profissionais indicou que não teve oportunidade, em vários contextos de formação, de cultivar competências específicas relacionadas com a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como na elaboração e desenvolvimento de planos de intervenção adaptados aos seus contextos educativos locais. Note-se que aqueles que tiveram tais oportunidades nesta área identificaram um conjunto de aprendizagens importantes relacionadas com a avaliação (e.g., “realizar uma avaliação autêntica”) e inovação e desenvolvimento curricular (e.g., “conceber/desenvolver planos de intervenção adequados”, “desenvolvimento curricular centrado na criança”), essenciais para dar respostas educativas mais impactantes em contexto de jardim de infância.

É importante, por isso, enfatizar a necessidade de melhorar a formação e o apoio disponibilizados aos/às profissionais no início e ao longo da sua carreira. Isso tem sido enfatizado nas principais recomendações internacionais e nacionais (Araújo, 2024; OCDE, 2022, 2024). Especificamente, a formação inicial, a formação contínua e as condições de trabalho estão entre os principais fatores a serem consideradas no desenvolvimento da força de trabalho, uma vez que são essenciais para proporcionar experiências de alta qualidade às crianças em jardim de infância (Araújo, 2024; OCDE, 2022). Os resultados apontam, assim, para a necessidade de melhorar os currículos na formação inicial e de criar novas iniciativas de formação profissional contínua que proporcionem uma melhor cobertura destes tópicos de aprendizagem e desenvolvimento (Araújo, 2024; Darling-Hammond, 2024; NAEYC, 2019; OECD, 2024), com particular ênfase nas práticas de avaliação (Pedrosa et al., 2022). Estes resultados sugerem, igualmente, que os e as profissionais possuem uma compreensão ampla das suas necessidades de formação e das melhorias necessárias, nos contextos de formação inicial e contínua, que têm implicações significativas para investimentos futuros na EPE.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. O desenho transversal e os vieses de amostragem e de autorrelato restringem

a capacidade de inferir causalidade ou generalizar os resultados obtidos para o contexto mais amplo dos profissionais portugueses. No entanto, realizámos uma análise abrangente e inovadora com base numa amostra robusta e diversificada de profissionais de todos os sectores da EPE em Portugal.

Conclusão

Com base nas perspetivas dos educadores de infância, fornecemos uma caracterização aprofundada e uma análise abrangente do estado atual das competências profissionais e das práticas de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças na EPE em Portugal. Esta caracterização constitui um conhecimento valioso com potencial para informar, apoiar e avaliar as prioridades na formação profissional e para reforçar as respostas educativas.

De forma geral, a capacidade dos profissionais de educação de infância para conceber e implementar sistemas eficazes de avaliação pode ser melhorada. É necessário melhorar o conhecimento sobre os princípios e procedimentos de uma avaliação de qualidade para melhorar os sistemas implementados em jardim de infância, de acordo com os elevados padrões já estabelecidos pelas diretrizes nacionais e internacionais.

À luz dos resultados obtidos, propomos um conjunto de recomendações estratégicas para a melhoria das políticas relativas ao desenvolvimento profissional e à formação no contexto português de EPE:

- (a) A diversificação dos currículos e atribuição de mais tempo e recursos na formação inicial sobre a avaliação e promoção do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação/funções executivas, em complemento a outros domínios, proporcionando a oportunidade para desenvolver competências específicas relacionadas com a avaliação, inovação e desenvolvimento curricular, particularmente durante o período de estágio.
- (b) Ao nível do desenvolvimento profissional contínuo, os e as profissionais podem beneficiar da participação em oficinas e cursos centrados em ferramentas de documentação digital, no desenvolvimento de grelhas ou ins-

trumentos partilhados para uniformizar práticas e na adoção de abordagens holísticas que integrem diversos métodos para obter uma visão mais abrangente das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

- (c) Os agrupamentos de escolas e as instituições de EPE podem proporcionar melhores oportunidades e recursos para os profissionais investirem no seu desenvolvimento profissional através de atividades de autoaprendizagem e de aprendizagem em equipa. A formação em contexto de jardim de infância, cursos certificados e iniciativas como as comunidades de prática, são vias eficazes para melhorar a competência profissional nestes domínios. Em particular, as iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo realizadas poderiam ser otimizadas através da incorporação dos desafios sentidos pelas equipas locais, uma vez que muitos cursos são genéricos ou concebidos para níveis de ensino superiores.
- (d) Ao nível dos decisores políticos, é essencial a implementação efetiva das leis e regulamentos nacionais que regem a EPE. Esta implementação deve incluir, não só iniciativas de desenvolvimento profissional, mas também o investimento estrutural necessário. Especificamente, a atribuição de tempo para que os/as profissionais se envolvam numa reflexão e ação colaborativa é crucial para a definição de sistemas de avaliação e para a implementação de práticas de elevada qualidade no contexto da EPE.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos e às profissionais que participaram neste estudo. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/05198/2025 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED) e do projeto de investigação “Desenvolvimento Integral das Crianças dos 3 aos 6 anos: Diálogos com a Avaliação e a Prática Pedagógica em Jardim de infância”.



Referências bibliográficas

- Araújo, S. B. (2024). Portugal – ECEC Workforce Profile. In *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118–130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2017). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427–451. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Banerjee, R., & Luckner, J. L. (2013). Assessment practices and training needs of early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.816808>
- Brinkman, S. A., Gregory, T. A., Goldfeld, S., Lynch, J. W., & Hardy, M. (2014). Data resource profile: the Australian early development index (AEDI). *International Journal of Epidemiology*, 43(4), 1089–1096. <https://doi.org/10.1093/ije/dyu085>
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-planear-e-avaliar-na-educacao-pre-escolar>
- Castilho, A. M. M. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5894>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Manning, M., Fleming, C. M., Garvis, S., & Wong, G. T. W. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Mariano, M., Santos-Junior, A., Lima, J. L., Perisinotto, J., Brandão, C., Surkan, P. J., Martins, S. S., & Caetano, S. C. (2019). Ready for school? A systematic review of school readiness and later achievement. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 19(10), 56–64. <https://doi.org/10.34257/GJHSSGVOL19IS10PG57>
- Mesquita, C., Azevedo, M. A., Ribeiro, C., Pinto, A. L., Castanheira, L., & Lopes, R. P. (2023). Early years teacher’s conceptions and practices to assess and document children’s conceptions. *Proceedings of the ICERI 2023*, 7155–7163. ISBN:978-84-09-55942-8.
- Milotay, N. (2015). *Proposal for a quality framework on early childhood education and care (ECEC)*. European Commission. <https://www.european-agency.org>
- National Association for the Education of Young Children. (2021). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th Ed.). NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc>
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2020). *Connecting the brain to the rest of the body: Early childhood development and lifelong health are deeply intertwined: Working Paper No. 15*. NSCDC. www.developingchild.harvard.edu
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2017). *Starting Strong V-Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2022). *Early childhood education and care workforce development: A foundation for process quality*. OECD Education Policy Perspectives, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e012efc0-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2024). *Supporting early childhood education and care staff in the beginning of their careers*. OECD Education Policy Perspectives, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a6be52bd-en>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Oliveira, L. M. G. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* [Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. ProQuest Dissertations Publishing, 29223263.
- Pedrosa, J., Leite, C., da Rosa, M. J. P., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas: estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/avaliacao-de-aprendizagens-em-instituicoes-educativas/>
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>
- Sala, A., Punie, Y., & Garkov, V. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Silva, I. L., Lourdes, L. M., & Rosa, M. M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocpep/index.php/node/66>
- Tavassolie, T., Bleiker, C., Manfra, L., Hartman, S. C., Dinehart, L. H., & Winsler, A. (2022). How profiles of school readiness relate to grade 3 performance among low-income ethnically- and linguistically-diverse children. *Applied Developmental Science*, 26(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1781633>
- United Nations (2024). *Sustainable Development Goals*. UN. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Williams, P. G., Lerner, M. A., Council on Early Childhood, & Council on School Health (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2). e20191766. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>

Quadro 1. Práticas e metodologias de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento na EPE

Tipos de metodologias/instrumentos por frequência	%	Subtipos
<i>Muito frequente (50% das respostas)</i>		
Ferramentas de observação		
Observação direta na sala/recreio	85	Observação naturalista, observação estruturada, narrativas de aprendizagem
Grelhas de observação/listas de verificação	70	Grelhas baseadas em competências, listas de verificação, avaliação diagnóstica
Documentação e reflexão		
Portfólios/análise do trabalho das crianças	65	Portfólios físicos, portfólios digitais
Registos individuais/em grupo	60	Diários, registos de incidentes, notas diárias
Métodos participativos		
Autoavaliação pelas crianças	55	Feedback verbal, autoavaliações escritas/desenhadas
Conversas/diálogos (com crianças/pais)	50	Conversas informais, entrevistas estruturadas
<i>Moderadamente frequente (20–49% das respostas)</i>		
Documentação visual/áudio		
Documentação fotográfica/vídeo/áudio	45	Fotos de atividades, vídeos, gravações áudio
Avaliação baseada em projetos		
Projetos/atividades em grupo	40	Projetos temáticos, iniciativas lideradas pelas crianças
Ferramentas formais/padronizadas		
Avaliações semestrais/trimestrais (relatórios escritos)	35	Relatórios descritivos, modelos baseados nas OCEPE, anamnese
Ferramentas de co-regulação	30	Quadros de tarefas, planos diários, mapas de observação
Utilização de medidas padrão	20	Sistema SAC, grelhas baseadas nas OCEPE, escalas, testes de literacia/numeração
Feedback colaborativo		
Reuniões entre pais e professores	25	Conferências formais, atualizações informais
<i>Baixa frequência (<20% das respostas)</i>		
Avaliações especializadas		
Avaliações clínicas/especializadas e escalas de avaliação	15	Ferramentas clínicas (por exemplo, Portage Guide, SGSII)
Avaliação especializada por terceiros	10	Avaliações de terceiros (psicólogos/terapeutas)
Métodos baseados em tecnologia		
Plataformas digitais	8	Plataformas digitais (e.g., Educabiz, ChildDiary)
Métricas		
Métricas quantitativas de referência	5	Tabelas estatísticas, tarefas de contagem
Estruturas teóricas		
Estruturas baseadas na literatura	3	Modelos baseados na literatura

Quadro 2. Competências específicas desenvolvidas na avaliação dos indicadores das aprendizagens e do desenvolvimento

Categoria	Competências específicas adquiridas	Excertos
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação diagnóstica • realização de avaliações autênticas • planeamento de acordo com os interesses das crianças • participação e envolvimento ativo das crianças • avaliação do desenvolvimento holístico da criança • avaliação dos indicadores de aprendizagem/desenvolvimento • elaboração de grelhas de observação e atividades de diagnóstico • análise comparativa com estudos de desenvolvimento adequados à idade • solicitação de avaliação e apoio especializados • utilização de escalas para observação/avaliação e análise de dados • construção de instrumentos de avaliação mais rigorosos • consciência da importância da avaliação formativa • encontrar e construir ferramentas de observação • uso de escalas de desenvolvimento infantil 	<p>"Compreender quais as competências que as crianças precisam de adquirir durante o período pré-escolar";</p> <p>"Identificação e caracterização dos primeiros sinais na infância que podem levar a várias condições patológicas";</p> <p>"Saber identificar mais facilmente os casos problemáticos, em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, nas várias áreas do desenvolvimento da criança";</p> <p>"Ter conhecimento das várias abordagens para poder estar ciente de como escolher a melhor para o grupo com o qual trabalho";</p> <p>"Posso adaptar-me facilmente a diferentes tipos de avaliação, dependendo da gestão da pré-escola";</p> <p>"Registos de observação e avaliação, bem como deteção de dificuldades e estratégias para as combater".</p>
Inovação/desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> • promover as competências das crianças de acordo com indicadores de aprendizagem • conhecer e utilizar o manual de qualidade • conceber/desenvolver planos de intervenção adequados • planeamento com crianças e famílias • uso de planos adaptados à realidade educacional local • práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula • conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem • metodologias ativas, adequadas a diferentes contextos e crianças • intervenção precoce, diferenciada e centrada na família • melhoria da gestão do planeamento • desenvolvimento curricular centrado na criança • adaptação dos currículos, ligando diferentes áreas de conhecimento/competências • adaptação do currículo às necessidades e interesses individuais e do grupo 	<p>"Elaboração de planos propícios à aquisição de aprendizagem";</p> <p>"Maior atenção aos planos de intervenção – priorizando a diversidade e o tempo necessário para a aprendizagem (menos preocupação com a quantidade)";</p> <p>"Observação e registo, escuta ativa e documentação pedagógica";</p> <p>"Observação/registo/análise e reflexão/planeamento (definição de objetivos e iniciativas individuais e de grupo)";</p> <p>"Estratégias de diferenciação pedagógica que envolvam todas as crianças e não apenas aquelas com necessidades educativas específicas";</p> <p>"Saber identificar os serviços existentes para apoiar a escola".</p>

