

Avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento de crianças em jardim de infância: Desafios para a formação inicial de profissionais

Vitor Hugo Oliveira¹

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Manuela Pessanha

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Margarida Barbieri

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Sílvia Barros

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

RESUMO

A Educação Pré-Escolar (EPE) deve proporcionar, a todas as crianças, oportunidades para o desenvolvimento de competências em diversos domínios (socioemocional, físico, cognitivo, linguístico), considerando de forma inclusiva as suas necessidades. Envolvendo as perspetivas de educadores/as de infância, o presente estudo visa explorar os resultados preliminares de um inquérito de âmbito nacional de caracterização das práticas de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento de crianças em contexto de jardim de infância, identificando necessidades na formação inicial dos/as profissionais. Os/As educadores/as de infância ($n = 430$), responderam a um questionário *online*, avaliando dimensões relativas ao estado atual das práticas de avaliação e competências adquiridas durante a formação inicial nesta área. Os resultados indicam que existe margem para melhoria da formação inicial, particularmente, nos domínios do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação e função executiva. A formação inicial e as práticas de planeamento e avaliação dos/as educadores/as de infância são fundamentais para assegurar que a educação proporcionada às crianças esteja alinhada com os princípios de equidade e de qualidade, contribuindo de forma efetiva para o seu sucesso educativo e inclusão social.

Palavras chave: Avaliação; Equidade; Inclusão; Formação inicial; Qualidade.

ABSTRACT

Preschool Education (PE) should offer all children opportunities to develop skills in various domains (socio-emotional, physical, cognitive, linguistic), inclusively taking into account their needs. Involving the perspectives of early childhood educators, the present study aims to explore the preliminary results of a national survey characterizing the assessment practices of children's learning and development in kindergarten settings, identifying needs in the initial training of professionals. Early childhood educators ($n = 430$) responded to an online questionnaire, evaluating aspects related to the current state of assessment practices and the skills acquired during initial training in this area. The results indicate that there is room for improvement in initial training, particularly in the domains of socio-emotional development, emergent literacy, child health, and self-regulation and executive function. Initial training and the planning and assessment practices of early childhood educators are essential to ensure that the education provided to children is aligned with the principles of equity and quality, thus effectively contributing to their educational success and social inclusion.

Keywords: Evaluation; Equity; Inclusion; Initial training; Quality.

¹ Endereço de contacto: Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602 4200-465 Porto, Portugal.

Endereço de e-mail: vitoroliveira@ese.ipp.pt

1. Introdução

É esperado que a Educação Pré-Escolar (EPE) proporcione a todas as crianças a oportunidade de fortalecer competências em vários domínios de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo as competências motoras e físicas, cognitivas, linguísticas e socioemocionais necessárias para uma vida saudável (Milotay, 2015; NAEYC, 2019; OCDE, 2025; Sala et al., 2020). No entanto, o nível de preparação dos sistemas educativos, especificamente dos jardins de infância e profissionais da EPE, para avaliar e promover de forma holística e sistemática estas competências essenciais é, em muitos casos, limitado ou ineficaz, uma vez que uma proporção significativa de crianças continua a entrar na escolaridade obrigatória com dificuldades substanciais que impactam o seu bem-estar e as suas trajetórias educativas a curto, médio e longo prazo (Alarcão, 2008; NSCDC; 2020; OCDE, 2017; Ricciardi et al. 2021).

Torna-se, como tal, necessário reforçar as competências dos/as educadores/as de infância relativas à avaliação e promoção de competências-chave nos diversos domínios da aprendizagem e desenvolvimento infantil e na mobilização de recursos para a implementação de estratégias eficazes, reforçando as suas práticas (Darling-Hammond et al., 2024; OCDE, 2025). Conforme evidenciado na literatura, as qualificações e competências dos/as educadores/as estão profundamente interligadas com a equidade e qualidade dos contextos de EPE, tanto a nível da estrutura, como dos processos, estando, consequentemente, associadas a melhores resultados para as crianças (Barros et al., 2016; Barros et al., 2020; Manning et al., 2019).

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças é um aspeto fundamental da EPE, permitindo aos/as educadores/as adaptar a prática e planear atividades de aprendizagem para satisfazer as necessidades individuais e do grupo (NAYEC, 2019). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al., 2016), a ação do/a educador/a é caracterizada pela intencionalidade, o que implica uma reflexão sobre os objetivos das suas práticas pedagógicas, as formas como organiza a sua ação e a adapta às características das crianças no seu grupo. A avaliação deve ser de natureza formativa, enfatizando o processo de aprendizagem de cada criança, definindo objetivos desejáveis, o que contrasta com os métodos de avaliação normativos que comparam a aprendizagem com referências pré-estabelecidas. Adicionalmente, e de acordo com as diretrizes constantes na publicação “Planear e Avaliar” (Cardona et al., 2021), o/a educador/a torna explícitas as suas intenções educativas no projeto curricular de grupo, alinhado com o projeto educativo do jardim de infância (JI) ou do Agrupamento de Escolas, com base numa avaliação do contexto social, cultural e familiar das crianças, e baseando-se na observação de cada criança e identificação dos seus conhecimentos e interesses. Aqui, o processo de avaliação centra-se em todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem (perspetiva holística da criança), envolvendo a participação ativa das crianças, dos profissionais e das famílias. Para estes autores (Cardona et al., 2021), os/as educadores/as devem planear e avaliar continuamente com as crianças, promovendo a participação e adaptando o processo de aprendizagem às necessidades individuais e do grupo. A avaliação centra-se no progresso de aprendizagem, em vez de critérios baseados na idade, tornando a aprendizagem das crianças visível e significativa. De forma geral, estes dois referenciais, refletem um compromisso com a promoção de uma abordagem inclusiva, holística e participativa na EPE (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016).

No entanto, embora existam diversos métodos disponíveis para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, os/as educadores/as frequentemente experienciam dificuldade neste processo. Estudos recentes que examinam as práticas e os obstáculos na avaliação revelaram que os/as educadores/as muitas vezes enfrentam desafios relacionados com os seus conhecimentos, competências e a aplicação prática da avaliação (Mesquita et al., 2024; Milotay, 2015; NAEYC, 2019; Oliveira, 2016). Ademais, apesar de as orientações pedagógicas se concentrarem na avaliação qualitativa, contínua e formativa, esta é frequentemente convertida em avaliação sumativa, por exemplo, exigindo que sejam atribuídas percentagens ou notas a itens listados nas várias áreas de avaliação da criança ou utilizando listas de verificação pré-estabelecidas (ver Oliveira, 2016; Pedrosa et al., 2022). Os/As profissionais reconhecem as dificuldades inerentes ao processo de avaliação, incluindo limitações de tempo para uma documentação pedagógica completa, a necessidade de ferramentas eficazes, formação inadequada em documentação digital e a exigência de espaços colaborativos para refletir e discutir práticas de avaliação com colegas (Castilho 2011; Oliveira, 2016; Pedrosa et al., 2022). Adicionalmente, o conhecimento da realidade educativa

portuguesa sobre este tema é, ainda, limitado. Faltam dados sobre como essas competências foram adquiridas e aprofundadas durante a formação inicial e como os/as profissionais da EPE empregam diretrizes e implementam práticas de avaliação no contexto português.

O desafio de criar ambientes de aprendizagem positivos para as crianças em idade pré-escolar que apoiem o desenvolvimento de competências relevantes em vários domínios, particularmente das crianças em situação de vulnerabilidade social, são universais (United Nations, 2024). Esse objetivo apenas poderá ser atingido investindo e robustecendo a formação inicial de educadores/as de infância. Como tal, este artigo visa reportar os resultados preliminares de um estudo realizado no âmbito nacional, sobre as competências profissionais e necessidades de formação específicas no domínio da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil em contextos de EPE. Especificamente, e baseado nas perspetivas dos/as participantes, este estudo visa:

- 1) Descrever os domínios da aprendizagem e desenvolvimento avaliados em contexto de jardim de infância e identificar quais os referenciais que proveem suporte a essa avaliação;
- 2) Identificar os domínios da aprendizagem e desenvolvimento abordados e aprofundados durante a formação inicial dos/as profissionais e elencar aqueles domínios cujo reforço e investimento seriam necessários robustecer neste contexto de formação.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo profissionais de EPE ($n = 430$), educadoras de infância e coordenadoras com grupo atribuído, de Portugal Continental, Açores e Madeira, maioritariamente do género feminino (98%), com uma média de idade de 52.07 anos ($DP = 8.97$). Em termos profissionais, os/as participantes tinham, em média, 27.42 anos de experiência ($DP = 10.22$). No que concerne as habilitações literárias, todos/as possuíam um nível superior de educação, dos/as quais, 63% uma Licenciatura pré-Bolonha/Mestrado, 36% um Bacharelato e 1% um Doutoramento. A média reportada de horas anuais de formação no ano letivo anterior foi de 49.20 horas ($DP = 48.66$). Relativamente ao contexto de EPE, os/as participantes trabalhavam, em média, com grupos de 20.41 crianças ($DP = 5.29$), em 74% dos casos com grupos mistos, em contexto público (76%), em contexto privado sem fins lucrativos (17%) e em contexto privado com fins lucrativos (7%), e 24% em jardins de infância pertencentes a Agrupamentos de Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

2.2. Procedimentos

Usando um método de amostragem não probabilística, o estudo foi divulgado através da rede de contactos institucionais do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e, adicionalmente, foi utilizada uma lista nacional de contactos de Agrupamentos de Escolas do Ministério da Educação (e.g., DGE). Além disso, foram enviados convites diretamente aos/as profissionais por e-mail ou divulgados em redes sociais institucionais, acompanhados de um link para aceder ao questionário *online*.

A participação neste estudo foi informada, voluntária, anónima e confidencial, e os participantes forneceram o seu consentimento informado antes da participação. O consentimento informado incluía uma descrição do contexto e dos objetivos do estudo e dos direitos dos participantes. O protocolo de investigação, incluindo os consentimentos informados e instrumentos, foi submetido e aprovado pelo Comité de Ética do inED antes da implementação do estudo.

2.3. Instrumentos

O questionário do *Inquérito Nacional de Caracterização das Práticas de Avaliação das Aprendizagens e Desenvolvimento Integral das Crianças em Jardim de Infância*, desenvolvido especificamente pela equipa de investigação para o presente estudo, foi aplicado *online* aos/as participantes, sendo composto por duas secções. A primeira secção, uma ficha sociodemográfica que inclui características ao nível do/a profissional e

do jardim de infância (JI), e uma segunda secção, onde os/as participantes responderam a um conjunto de questões dicotómicas, categóricas e escalas *Likert*, caracterizando as práticas de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento em JI. Após a elaboração de uma versão preliminar do questionário, com base nos objetivos do estudo e numa revisão da literatura, a equipa de investigadores (especialistas em educação infantil e psicologia educacional/do desenvolvimento) avaliaram a cobertura dos temas principais, a relevância das perguntas, bem como a sua clareza e precisão. Do conjunto inicial de itens do questionário, uma pequena proporção foi excluída e algumas adições foram feitas, à medida que os itens foram agregados ou reformulados com base na colaboração de todos os membros da equipa. Em seguida, procedimentos adicionais de validação incluíram a aplicação do questionário a três educadores/as de infância de diferentes setores e com diferentes níveis de experiência profissional, que forneceram informação sobre a relevância e viabilidade dos itens e a sua adequação, assim como sugestões de melhorias que foram integradas na versão final.

No presente estudo foram incluídas e exploradas as seguintes questões:

- (1) Item “Que indicadores da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças são considerados na avaliação?”, resposta dicotómica, (i.e., Sim/Não) em oito domínios pré-definidos (linguagem e comunicação, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo, numeracia emergente, literacia emergente, desenvolvimento físico/motor, saúde infantil, e autorregulação/função executiva).
- (2) Item “Estes métodos e/ou instrumentos para avaliar os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que utiliza na sua prática, foram definidos por”, resposta dicotómica (i.e., Sim/Não), com cinco categorias de resposta pré-definidas (“Pela/o própria/o profissional em função das características do seu grupo e da sua formação profissional”; “Colaborativamente pela equipa educativa do jardim de infância”; “Pela coordenação/direção do jardim de infância”; “Pelo Departamento de EPE do agrupamento de escolas ao qual pertence o meu jardim de infância”; “Pelo pelouro/divisão de Educação da Câmara Municipal”).
- (3) Item “Em que medida os seguintes referenciais sustentam os métodos e/ou instrumentos de avaliação utilizados na sua prática em jardim de infância?” (escala Likert; Não, de todo = 1, Ligeiramente = 2, Moderadamente = 3, Muito = 4, Completamente = 5) em quatro categorias de resposta pré-definidas (“Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”; “Livro/Brochura Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar”; “Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ou do jardim de infância”; “Outras orientações”).
- (4) Item “Em que medida os seguintes domínios ou áreas-chave da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças foram predominantemente abordados e aprofundados na sua formação inicial?” (escala Likert; Não, de todo = 1, Ligeiramente = 2, Moderadamente = 3, Muito = 4, Completamente = 5) em oito domínios pré-definidos (linguagem e comunicação, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo, numeracia emergente, literacia emergente, desenvolvimento físico/motor, saúde infantil, e autorregulação/função executiva).
- (5) Item “Em que medida gostaria que cada um dos seguintes domínios tivesse sido explorado mais profundamente na sua formação inicial?” (escala Likert; Não, de todo = 1, Ligeiramente = 2, Moderadamente = 3, Muito = 4, Completamente = 5) em oito domínios pré-definidos (linguagem e comunicação, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo, numeracia emergente, literacia emergente, desenvolvimento físico/motor, saúde infantil, e autorregulação/função executiva).

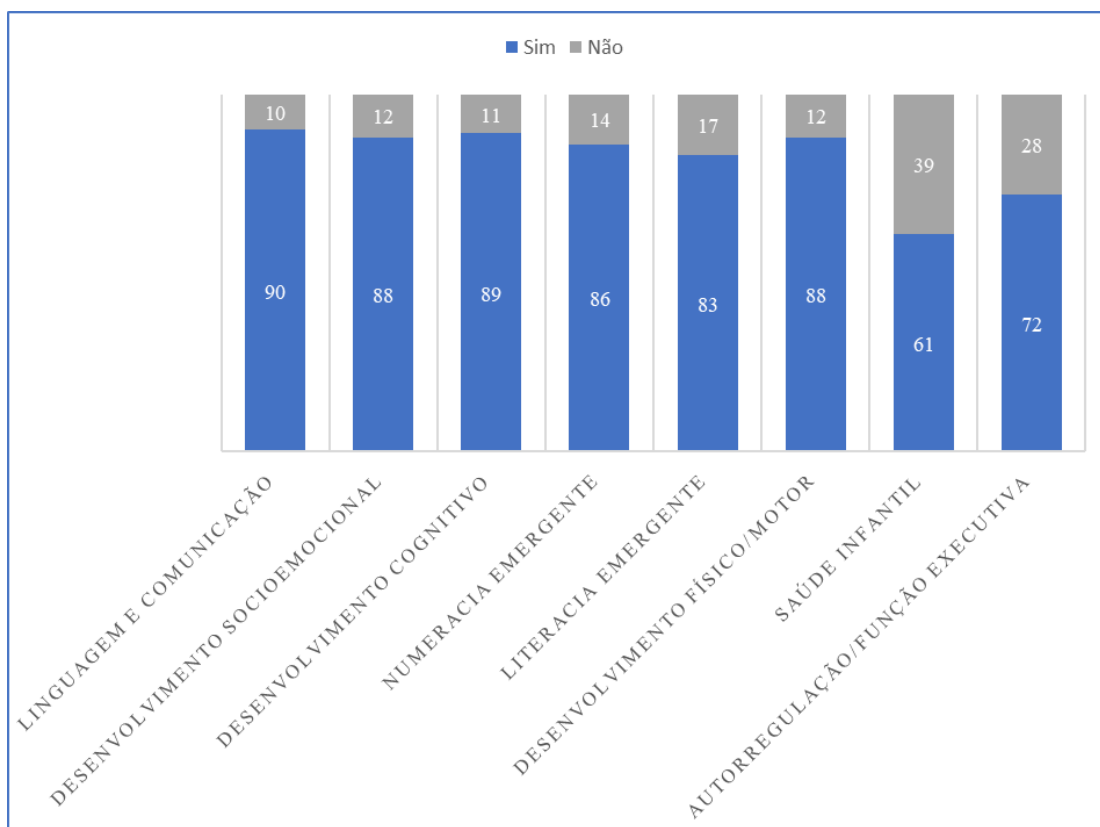
Os dados foram analisados utilizando o SPSS (Versão 29). Foram utilizadas estatísticas descritivas para analisar as características da amostra e as propriedades das variáveis do estudo.

3. Resultados

Na Figura 1 são descritos os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que são considerados no processo de avaliação por cada participante, onde se observa uma maior prevalência nos domínios da *linguagem e comunicação* e do *desenvolvimento cognitivo* e uma menor prevalência nos

domínios da *saúde infantil* e da *autorregulação e função executiva*. Em relação aos métodos e instrumentos utilizados na avaliação dos indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças utilizados na prática pelos participantes, estes foram definidos *pelo profissional* de acordo com as características do seu grupo e da sua formação profissional em 45,6% dos casos, *em colaboração com a equipa educativa do JI* em 30,2% dos casos, pelo *Departamento de Educação* do Agrupamento de Escolas ao qual o JI pertence em 28,6% dos casos, pela *coordenação/direção do JI* em 11,4% dos casos, e pelo *Departamento/Divisão de Educação da Câmara Municipal* em apenas 0,2% dos casos (por “Outros” em 1,5% dos casos).

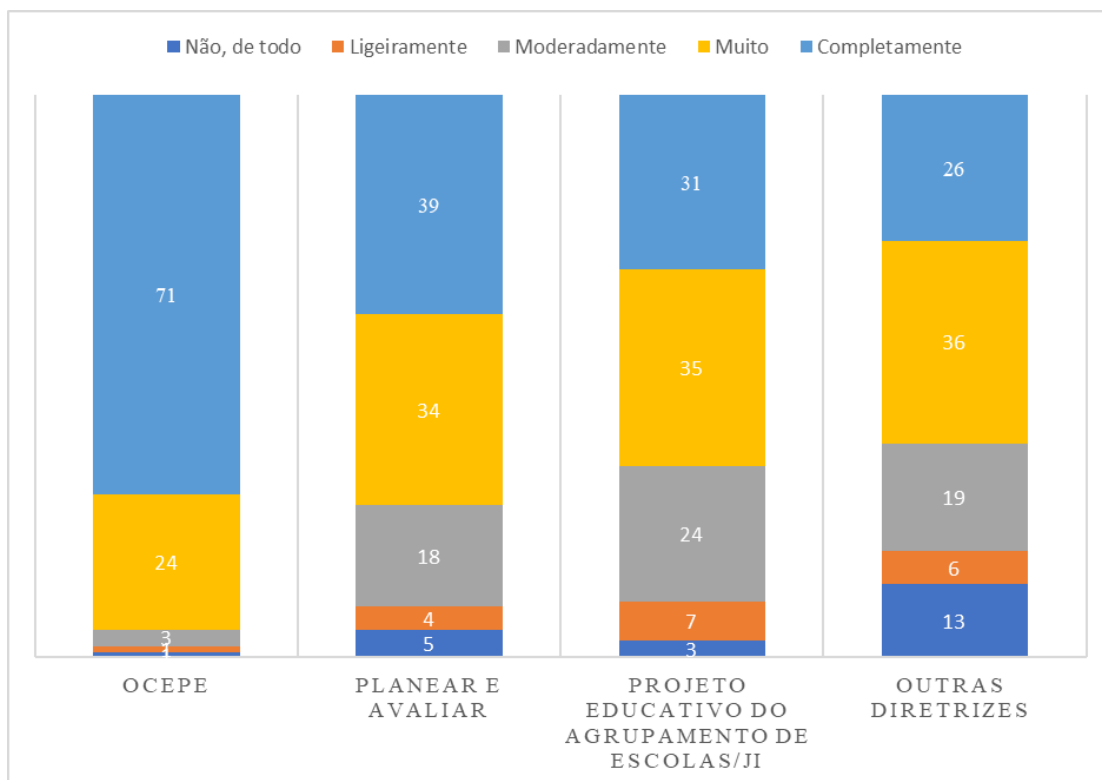
Figura 1. Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento considerados no processo de avaliação em jardim de infância (%)



Nota. Valores apresentados são percentagens arredondadas à unidade.

No que concerne os referenciais que sustentam os métodos e instrumentos de avaliação utilizados na sua prática em JI, os/as participantes tiveram a oportunidade de identificar um conjunto diversificado de diretrizes (Figura 2). De modo geral, os resultados indicam que uma grande proporção dos participantes identificou as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), o livro/brochura *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* e o *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas/JI* como a base para as práticas de avaliação, com particular ênfase nas OCEPE. Outras diretrizes (na pergunta de acompanhamento), partilhadas pelos participantes, incluíram metodologias relacionadas com modelos pedagógicos específicos, diretrizes governamentais adicionais, bem como abordagens metodológicas desenvolvidas em contexto de formação (não analisadas no presente estudo).

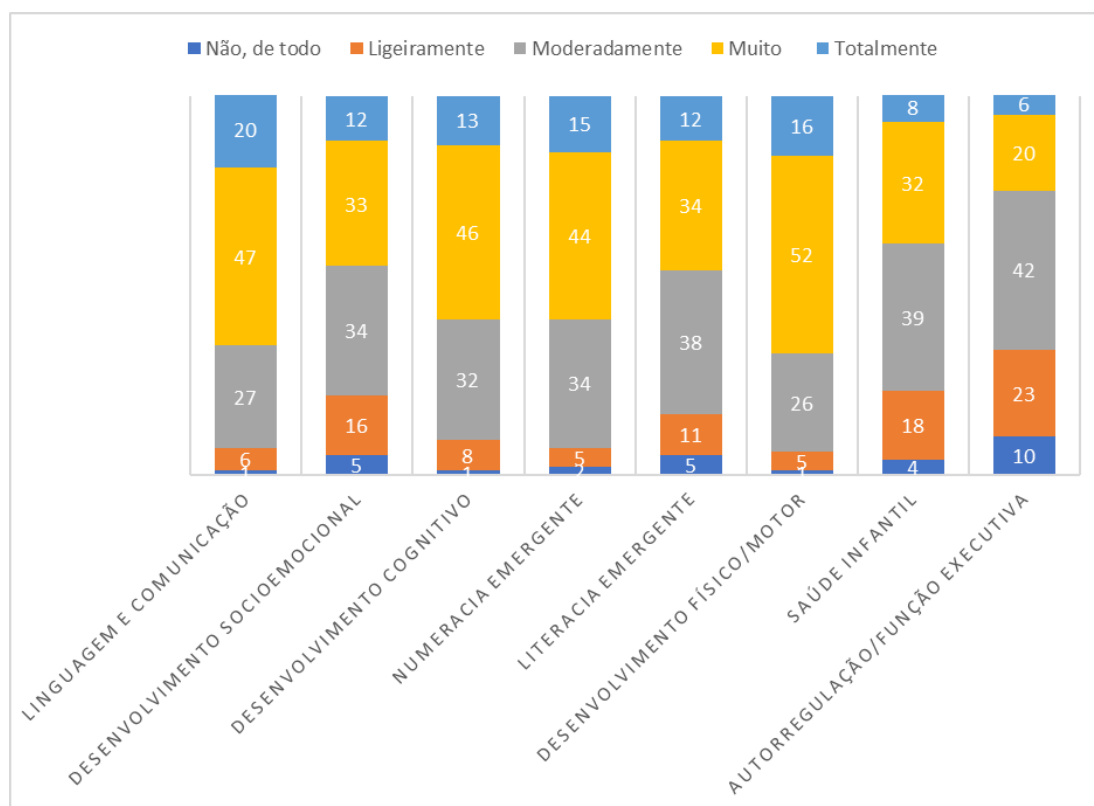
Figura 2. Referenciais que sustentam os métodos e instrumentos de avaliação utilizados em contexto de jardim de infância (%)



Nota. Valores apresentados são percentagens arredondadas à unidade.

A Figura 3 contém uma descrição dos domínios das aprendizagens e do desenvolvimento infantil que foram abordados e aprofundados, especificamente, durante a formação inicial (FI) dos participantes (incluindo pós-graduação/mestrado). No geral, em relação à FI, foram reportados níveis mais baixos de concordância nos domínios do *desenvolvimento socioemocional*, *literacia emergente*, *saúde infantil* e *autorregulação/função executiva*.

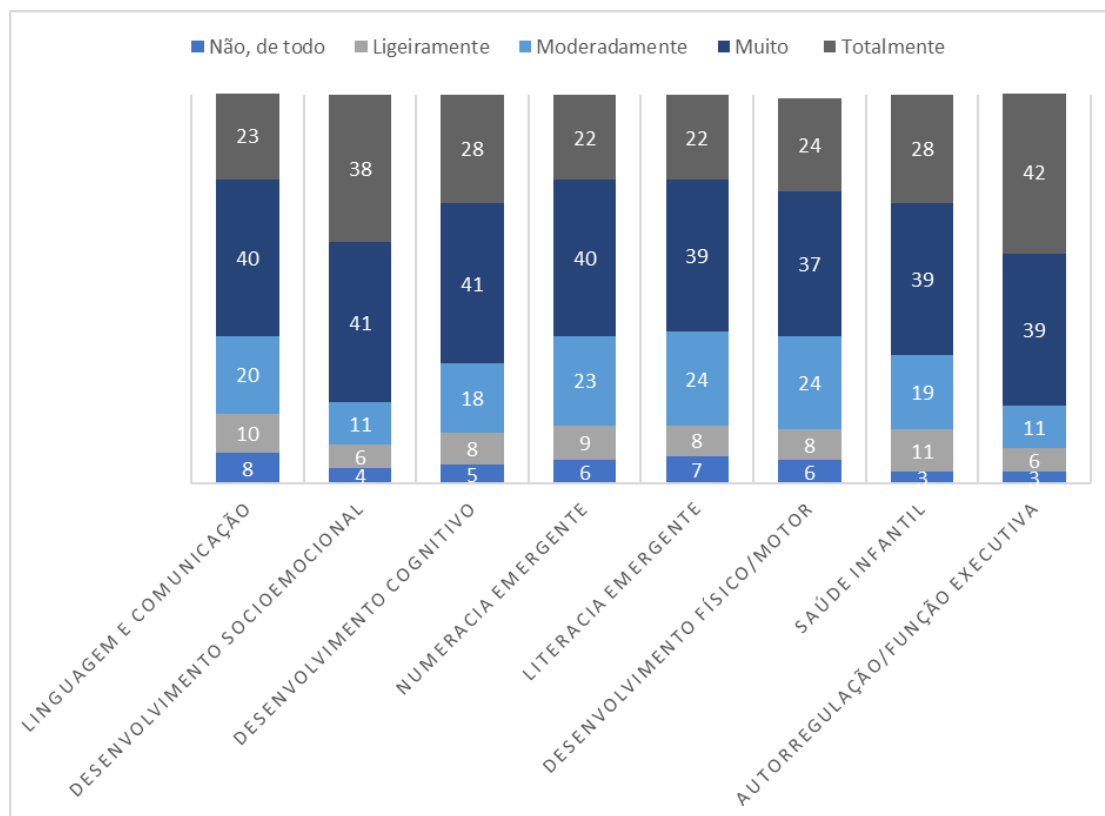
Figura 3. Domínios da ae do desenvolvimento abordados e aprofundados durante a Formação Inicial (%)



Nota. Valores apresentados são percentagens arredondadas à unidade.

De forma complementar, a Figura 4 descreve os domínios das aprendizagens e desenvolvimento infantil que os/as participantes consideraram que necessitariam de uma exploração mais aprofundada durante a sua formação inicial. Uma grande maioria dos participantes, mais de 75%, concordou “moderadamente” a “completamente” que todos os domínios precisavam de ser mais explorados neste contexto de formação, particularmente, os domínios do *desenvolvimento socioemocional*, *desenvolvimento cognitivo*, *saúde infantil* e *autorregulação/função executiva*.

Figura 4. Domínios da aprendizagem e desenvolvimento cuja exploração aprofundada durante a Formação Inicial foi considerada necessária (%)



Nota. Valores apresentados são percentagens arredondadas à unidade.

4. Discussão

Com base nas perspetivas dos/as participantes, este estudo provém uma caracterização de algumas das competências profissionais e práticas de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças a frequentar a EPE. Esta caracterização tem o potencial de contribuir para informar prioridades na formação inicial de futuros/as profissionais. De forma geral, à luz dos resultados apresentados, consideramos ser necessário um robustecimento da formação inicial nas áreas do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação e função executiva, mas também seria profícuo investir em iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo nestes domínios.

Apesar da observação de alguma sistematização do processo de planeamento e avaliação em JI, e da inclusão de uma perspetiva progressivamente mais compreensiva e holística da criança, muito provavelmente em função da disseminação das OCEPE/“Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar” (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016), estes resultados preliminares indicam a existência de necessidades a atender na formação inicial, no desenvolvimento profissional e na adequação de práticas e estratégias em contexto de JI. Por exemplo, os resultados assinalam que os indicadores de aprendizagens e desenvolvimento das crianças que são considerados no processo de avaliação em jardim de infância estão maioritariamente focados nos domínios da linguagem e comunicação e do desenvolvimento cognitivo e uma menor atenção é prestada aos domínios da saúde infantil e da autorregulação e função executiva, ou mesmo do desenvolvimento socioemocional. Em relação aos métodos e instrumentos utilizados na avaliação destes indicadores, estes foram definidos pelo/a próprio/a profissional ou de forma colaborativa pela equipa educativa na maioria dos casos, mas também pelo Departamento de Educação do Agrupamento de Escolas ao qual o JI pertence, o que poderá indicar uma abordagem “one size fits all”, menos adequada no contexto dos padrões de qualidade exigíveis na EPE.

Adicionalmente, apesar de as OCEPE e o livro/brochura “Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar” (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016) constituírem os principais referenciais orientadores das práticas avaliativas para a maioria dos/as participantes, os resultados sugerem que a sua implementação em contexto prático permanece desigual e, por vezes, fragmentada (Castilho, 2011). Esta discrepância revela uma tensão persistente entre o discurso normativo que valoriza a intencionalidade pedagógica, a avaliação formativa e a abordagem holística ao desenvolvimento infantil e as práticas efetivas reportadas. Em particular, constata-se que a intencionalidade do/a educador/a, entendida como a reflexão sistemática sobre os objetivos pedagógicos e a fundamentação das práticas, nem sempre se encontra claramente evidenciada nos processos de planificação e avaliação. Do mesmo modo, a função formativa da avaliação, central para promover aprendizagens progressivas e significativas, tende a ser diluída em práticas predominantemente descritivas ou centradas em produtos finais, o que limita o seu potencial regulador do processo educativo. Também, verificou-se que a avaliação nem sempre abrange de forma consistente a totalidade dos domínios do desenvolvimento e da aprendizagem, comprometendo a visão holística preconizada pelas orientações curriculares e enfraquecendo a coerência pedagógica do trabalho desenvolvido. Estas limitações sugerem que a mera existência de referenciais normativos não é, por si só, suficiente para garantir práticas avaliativas alinhadas com os princípios pedagógicos subjacentes, apontando para a necessidade de maior investimento em formação contínua, supervisão pedagógica crítica e criação de condições estruturais que favoreçam a reflexão profissional (Pedrosa et al., 2022).

Em linha com os resultados discutidos anteriormente, e no que diz respeito aos domínios da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que foram abordados e aprofundados durante a formação inicial dos/as participantes, foram reportadas necessidades no que diz respeito aos domínios do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação/função executiva. Além disso, no geral, a grande maioria dos/as participantes concordou que todos os domínios das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças precisavam de ser mais explorados no contexto de formação inicial, particularmente os domínios do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente e autorregulação/função executiva. Os currículos para a formação de profissionais poderão centrar-se em áreas de conteúdo e didática, com menor enfoque no desenvolvimento socioemocional, autorregulação e o bem-estar e a saúde das crianças. Isto indica que existe uma margem para o robustecimento da formação inicial de profissionais e aumento da oferta formativa por parte das instituições do Ensino Superior responsáveis nesta área. A capacidade dos/as profissionais da EPE para conceberem, desenvolverem e implementarem sistemas eficazes de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento tem, assim, margem para ser melhorada. Apesar de uma compreensão crescente dos/as profissionais sobre o planeamento e a avaliação no âmbito de uma perspetiva holística da criança, poderá ser necessário melhorar os seus conhecimentos sobre os princípios e procedimentos de avaliação mais adequado e de acordo com os padrões de qualidade e equidade, como sugerido nas diretrizes nacionais (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016).

Estes resultados, apontam, assim, para a necessidade de um reforço da formação contínua dos/as educadores/as, centrado no desenvolvimento de competências de reflexão crítica, planeamento intencional e utilização formativa da avaliação. Paralelamente, torna-se necessária a implementação de dispositivos de supervisão pedagógica mais consistentes, que incentivem a análise colaborativa das práticas e apoiem a tradução dos referenciais em ações pedagógicas coerentes. Finalmente, a criação de condições estruturais favoráveis à reflexão e ao trabalho em equipa – como tempos institucionais dedicados à avaliação e planeamento – surge como um requisito fundamental para a consolidação de práticas avaliativas mais robustas, críticas e alinhadas com os princípios curriculares.

O presente estudo tem limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, o desenho transversal e o viés de amostragem limitam a nossa capacidade de generalizar as nossas conclusões para o contexto mais amplo dos/as profissionais portugueses/as e dos seus jardins de infância. No entanto, realizámos uma análise abrangente com base numa amostra robusta e diversificada de profissionais. Futuros estudos devem procurar implementar métodos de amostragem probabilística. Em segundo lugar, deve ser reconhecido o potencial viés de autorrelato; futuras investigações devem empregar métodos observacionais para avaliar de forma independente as competências e práticas, permitindo assim a comparação e integração de fontes de dados adicionais.

5. Conclusão

Na literatura, têm sido identificados múltiplos desafios relacionados com a necessidade de recolha e partilha de informação relevante, a disponibilidade e a aplicabilidade de instrumentos e processos de avaliação adequados e, não menos importante, a forma como os dados resultantes das avaliações da realidade educativa local podem ser utilizados no robustecimento de respostas educativas inclusivas (OECD, 2017; Oliveira, 2016). O desenvolvimento profissional e as práticas de planeamento e avaliação dos/as educadores/as são, por isso, fundamentais para assegurar que a educação proporcionada às crianças esteja alinhada com os princípios de equidade e de qualidade, contribuindo de forma efetiva para o seu sucesso educativo e para objetivos mais amplos de desenvolvimento sustentável e inclusão social.

À luz dos resultados apresentados, propomos algumas recomendações estratégicas para o reforço das políticas e práticas em matéria do desenvolvimento profissional e da formação inicial de educadores/as. Estas incluem, a diversificação dos currículos de formação inicial nos domínios do desenvolvimento socioemocional, literacia emergente, saúde infantil e autorregulação/função executiva, proporcionando a oportunidade de desenvolvimento de competências específicas relacionadas com a avaliação, inovação e desenvolvimento curricular. Adicionalmente, a criação de oportunidades de formação contínua e desenvolvimento profissional na implementação de sistemas de avaliação baseados em evidências que facilitem o desenvolvimento curricular e a aplicação de práticas e estratégias centradas na criança teria um impacto significativo. Os/As educadores/as podem beneficiar de oficinas sobre ferramentas de documentação (também digital), no desenvolvimento de grelhas/instrumentos partilhados (por exemplo, baseados nas OCEPE) para harmonizar práticas, ou então em abordagens holísticas que combinam diversos métodos para uma visão mais abrangente da aprendizagem e do desenvolvimento. Ao nível dos Agrupamentos de Escolas e das instituições de gestão da EPE, podem ser proporcionadas melhores oportunidades para os/as profissionais investirem no seu desenvolvimento profissional, através de atividades de aprendizagem individual e em equipa, formação em centros, e no desenvolvimento de iniciativas de comunidades de prática.

Financiamento

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). <https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025>

Agradecimento

Os/as autores/as agradecem aos/às profissionais que participaram neste estudo.

Referências

- Alarcão, I. (2008). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. CNEDU. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- 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.
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2020). The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: The role of caregiver education. In *Teacher-Child Interactions in Early Childhood Education and Care Classrooms* (pp. 17-41). Routledge.
- 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 [Doctoral Dissertation, 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>
- Mesquita, C., Bruce, A., Pinto, A. L., Ribeiro, C., Castanheira, L., Graham, I., Azevedo, M. L., & Goode, S. (2024). *Pedagogical Documentation in Childhood Education*. EYDIGIFOLIO. <https://doi.org/10.34620/978-989-33-6292-1>
- Milotay, N. (2015). Proposal for a quality framework on early childhood education and care (ECEC). European Comission. <https://www.european-agency.org>
- Nações Unidas. (2024). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Centro de Informação para a Europa Ocidental. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc>
- 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
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Organisation for Economic Co-operation 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>
- 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* [Doctoral Dissertation, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)]. 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/ocepe/index.php/node/66>