

PORTUGAL NATIONAL NEEDS ASSESSMENT REPORT

A Snapshot of Play in ECEC through Policies, Research, and Perspectives

Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira,
Cristina Mesquita, Luís Ribeiro & Sílvia Barros

02/12/2025



Co-funded by
the European Union

**e
d
u
p
l
a
y**



DOCUMENT INFORMATION

Project title:	Promoting High-Quality ECEC through Education and Play in all-day settings
Project acronym:	EDUPLAY
Call:	Call: ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Action Type: ERASMUS Lump Sum Grants
Project number:	101196299
Document name:	Portugal National Needs Assessment Report
Related WP and Activity:	WP2: T2.6. Development of national needs assessment reports
Deliverable:	Deliverable D2.2
Document authors:	Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Cristina Mesquita, Luís Ribeiro & Sílvia Barros

Final version prepared on 04/12/2025

© 2025, School of Education (ESE), Polytechnic Institute of Porto - IPP

All rights reserved.

Written and compiled by the School of Education (ESE), Polytechnic Institute of Porto - IPP

TABLE OF CONTENTS

Introduction	5
SECTION I. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF CURRENT POLICIES	6
1.1 INTRODUCTION	6
1.2 BRIEF INTRODUCTION TO THE NATIONAL ECEC SYSTEM	6
1.3 EARLY CHILDHOOD TEACHERS' CAREERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	7
1.4 DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES	8
1.4.1 CONCEPT AND DEFINITIONS OF PLAY	8
1.4.2. IMPORTANCE AND GOALS OF PLAY	9
1.4.3. RECOMMENDATIONS/ORIENTATIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES	9
1.4.4. REFERENCES TO RESOURCES OR SUPPORT FOR PLAY	10
1.4.5. ROLE OF THE TEACHER	11
1.4.6. MONITORING AND/OR EVALUATION PRACTICES	11
1.4.7. IMPORTANCE OF PLAY IN THE DOCUMENT'S ORGANIZATION	12
1.4.8. NATIONAL TERMINOLOGY AND TRANSLATION ISSUES	13
1.4.9. COUNTRY-SPECIFIC CONSIDERATIONS OR UNIQUE INITIATIVES	13
1.5. MAIN CONCLUSIONS OF CURRENT POLICIES	14
1.6. REFERENCES	15
Section II. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF LITERATURE REVIEW	20
2.1. INTRODUCTION	20
2.2. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC PRACTICES	20
2.3. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY	21
2.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS	22

2.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF PLAY IN ECEC	24
2.5.1. Concept and definitions of play	24
2.5.2. Documented impact/benefits of play on learning and development	24
2.5.3. Practices, projects, or initiatives promoting play	25
2.5.4. Role of professionals in creating play opportunities	25
2.5.5. Family participation in play	26
2.5.6. Research gaps	26
2.6. MAIN CONCLUSIONS OF LITERATURE REVIEW	26
2.7. REFERENCES	27
Section III. Field Research: Interviews, Focus Groups, Field Observations	29
3.1. INTRODUCTION	29
3.2. PROCEDURES OF THE FIELD RESEARCH	29
3.3. MAIN FINDINGS	31
3.3.1. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC	31
3.3.2. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY	32
3.3.3. cURRENT PLAY STATUS AND PRACTICES, AND NEEDS AND CHALLENGES IDENTIFIED BY PRESERVICE TEACHERS	34
3.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS	36
Conclusion	39
Annex 1: portugal - a descriptive overview OF the field research	41
Annex 2: thematic analysis of interviews with headteachers/ leaders	44
Annex 3: thematic ANALYSIS of FOCUS groups with in-service teachers	64
Annex 4: thematic analysis of open questions to preservice teachers	90

INTRODUCTION

This national report provides a comprehensive analysis of the status of play in Early Childhood Education and Care (ECEC) in Portugal, combining policy review, research literature analysis, and fieldwork. Its overarching aim is to inform the EDUPLAY project by mapping systemic conditions, professional needs, and pedagogical challenges that shape the integration of play-based practices in Portuguese ECEC settings. The report is organized into three main sections.

- **Section I – Desk Research: Review and Analysis of Current Policies:** Examines key legal and curricular documents to understand how play is defined, valued, and positioned within the Portuguese ECEC system, highlighting its connections with curriculum goals, educator roles, and inclusive education initiatives.
- **Section II – Desk Research: Review and Analysis of Literature:** Reviews empirical studies on play in Portuguese ECEC, focusing on educators' conceptions, practices, and systemic constraints. This section synthesizes evidence on professional roles, barriers to implementation, and implications for practice and policy.
- **Section III – Field Research: Interviews, Focus Groups, and Observations:** Presents findings from interviews, focus groups, and classroom observations with pre-service and in-service teachers and headteachers. It maps current practices, training gaps, and contextual factors affecting the integration of play, providing a nuanced view of how play is enacted at institutional, professional, and classroom levels.

SECTION I. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF CURRENT POLICIES

1.1 INTRODUCTION

This chapter summarizes the Portuguese desk research on ECEC policies, based on the thematic review of 23 key documents, including laws, curriculum guidelines, and policy recommendations. The analysis focuses on how play is defined, valued, and integrated into pedagogical practices. It also explores how national policies frame play in relation to educational goals, teacher roles, available resources, and monitoring practices. Country-specific terminology and initiatives are considered to highlight the unique features of the Portuguese ECEC context and its commitment to inclusive, high-quality early childhood education.

1.2 BRIEF INTRODUCTION TO THE NATIONAL ECEC SYSTEM

Portugal's ECEC system is organized as a split model: provision for children under three years old is overseen by the Ministry of Labour, Solidarity and Social Security (MTSSS), while pre-school education for children aged three to six falls under the governance of the Ministry of Education, Science and Innovation (MESI) (Eurydice, 2024). Services for infants and toddlers are delivered through private non-profit and for-profit childcare centres, regulated primarily for accessibility, health, and safety. Recent policy initiatives have been launched in order to promote an educational approach within the 0-3 sector: the creation of the *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) and the full responsibility of the MESI for the implementation of the pedagogical component on the entire ECEC system (0-6) (Decree-Law No. 105/2025).

Pre-school education is recognized as the first stage of the education system and is governed by the *Curricular Guidelines for Pre-school Education* (Lopes da Silva et al., 2016), supported by legislation such as Law No. 46/1986 and its amendments (Decree-Law No. 115/1997, Law No. 49/2005, Law No. 85/2009, and Decree-Law No. 46/2021). Universal access to pre-school from age three has been progressively expanded (Decree-Laws No. 6/2018; Decree-Law No.10-B/2021), with public provision integrated into school clusters and offered free of charge from age three, depending on the availability of vacancies.

In parallel, efforts have been made to strengthen provision for children under three. Recent measures ensuring free access to daycare centres and family daycare services (*Order* No. 4742-B/2022) aim to improve access and quality in early care settings, addressing long-standing challenges related to

staff qualifications and service equity. The Autonomous Region of Madeira stands out with an integrated 0–6 system under the Regional Secretariat of Education, Science and Technology (Regional Decree No. 11/2020/M).

ECEC provision across both age groups combines public, private, and non-profit sectors, ensuring broad access and parental choice. Participation rates are among the highest in Europe, reaching 94.1% for children aged 3–6 and 55.2% for those under three (CNE, 2025).

1.3 EARLY CHILDHOOD TEACHERS' CAREERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Early childhood teachers' careers in Portugal are regulated by the *Teaching Career Statute*, which applies across all education levels (Eurydice, 2025). Entry into the profession requires a master's degree, as defined by Decree-Law No. 79/2014, amended by Decree-Laws No. 51/2024 and No. 9-A/2025, reflecting efforts to uphold professional standards amid persistent teacher shortages. Exception to this are the requirements for working in infants' classrooms, which are often staffed by other childcare professionals (Marques et al., 2024). Initial training follows a two-cycle model: a bachelor's degree (180 ECTS) followed by a specialised master's (90–120 ECTS), with stronger emphasis on the components of subject-specific didactics and initiation into professional practice, aligned to the professional profile of the ECEC teacher set out in Decree-Laws 240/2001 and 241/2001 (Araújo, 2024).

Career progression depends on experience, performance evaluation, and continuing professional development (CPD; DGAE, 2024). Under the *Basic Law on the Education System* (Law No. 46/1986), CPD is both a right and an obligation aligned with national and local priorities (FNE, 2019). However, national priorities, supervision, inclusion, and digital competences, do not always reflect ECEC needs (European Agency, 2020).

Despite equivalent qualifications, ECEC teachers often have lower professional status than compulsory education teachers (CNE, 2024). Trade unions such as *Fenprof* (2024) and *FNE* (2019) have consistently reported issues including salary stagnation, limited career progression, and heavy workloads, which contribute to low motivation and retention. Persistent shortages have led to temporary measures such as rehiring retirees and hiring staff not fully qualified (OECD, 2021; Eurydice, 2025), while funding constraints limit access to meaningful CPD. Balancing professional standards with adequate staffing remains a central challenge for ensuring universal, high-quality early childhood education.

1.4 DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES

1.4.1 CONCEPT AND DEFINITIONS OF PLAY

In Portugal, play is a foundational principle of early childhood education, embedded in both legal and curricular frameworks. The *Basic Law on the Education System* (Law No. 46/1986, articles 7 and 41) supports play by identifying artistic, dramatic, musical, and motor expression as key learning goals. The *Basic Law on Preschool Education* (Law No. 5/1997, articles 2 and 3) defines preschool as the first stage of basic education, complementary to family life and grounded in play-based, experiential learning.

The *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) describe play as a natural and essential activity for learning and development, emphasizing its role in fostering autonomy, creativity, and social interaction. Specifically, play is defined as:

“A spontaneous activity of children, which corresponds to an intrinsic interest and is characterised by pleasure, freedom of action, imagination and exploration. The term “brincar” is characteristic of the Portuguese language, and it is not certain whether its origin comes from the Latin “vinculum” (tie) or the Germanic “blinkan” (to shine). The concept of “brincar” has been used as a synonym for playing or recreational activity, sometimes using the expression “jogo livre” (free play) to indicate its specificity. This qualification seems to indicate that playing differs from gaming (“jogo”) in its unpredictability (it has no established purpose, evolving according to what happens, and does not obey to pre-established rules). Play (“brincar”) can be included in what is referred to in international literature as ‘child-initiated play’, in which the child chooses what they want to do and with whom, maintaining control over the course of the activity. The participation of the educator, as long as it does not override the child’s intentions, allows for the expansion and enrichment of play.” (p. 105)

The *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) highlight play as central to exploration and discovery in children under three, promoting holistic development and learning through meaningful interactions. Complementary sources such as *UNICEF Portugal* (2020) underline play’s contribution to emotional, social, and physical development, advocating for its central role in quality early education. The *Curricular Guidelines for Physical Education in Preschool Education* (Quitério et al., 2024) further emphasize movement-based play as essential for motor development, cooperation, and emotional expression.

At the pedagogical level, the *Planning and Evaluation in Preschool Education* (Cardona et al., 2021) defines play as freely chosen, intrinsically motivated, and child-directed, supporting intentional teaching and reflective practice. The *National Council of Education* (CNE, 2009) broadens the

concept to include creative forms such as drawing, building, and imagining, framing play as a space for expression and meaning making. Overall, Portuguese policy conceptualises play as both a natural expression of childhood and a purposeful pedagogical tool, balancing freedom and intentionality in early learning.

1.4.2. IMPORTANCE AND GOALS OF PLAY

Play is recognised as a fundamental right and a key mean of learning and development. *The Convention on the Rights of the Child* (UNICEF Portugal, 2020) frames play as an essential dimension of childhood citizenship, contributing to well-being and holistic growth beyond mere recreation.

In Portugal, the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) highlight play as central to creativity, autonomy, communication, empathy, and problem-solving, linking it to meaningful learning and the development of critical and reflective thinking. *The National Council of Education* (CNE, 2009) reinforces its role in identity formation and democratic participation, as children negotiate rules, share responsibilities, and build social belonging through play.

Play is also framed as a space for inclusion and equity, enabling interaction among children from diverse cultural, linguistic, and socio-economic backgrounds. Documents such as the *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) and the *Curricular Guidelines for Physical Education in Preschool Education* (Quitério et al., 2024) emphasize play's role in promoting diversity, emotional expression, and gender equality. The Profile of Students at the End of Compulsory Schooling (Martins et al., 2017) ensures continuity by embedding competences such as creativity, autonomy, civic engagement, and aesthetic sensibility (many of which are cultivated through play).

Collectively, these frameworks affirm play as a core educational process, fostering meaningful learning, inclusion, equity, and children's rights within the broader educational system.

1.4.3. RECOMMENDATIONS/ORIENTATIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES

According to the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016), teachers are responsible for creating conditions of time, space, and resources that support free play, while also integrating guided and structured play to enrich learning. Play should be cognitively challenging and socially engaging, requiring observation and intentional intervention to extend children's thinking and promote autonomy.

Legal frameworks such as the *Basic Law of the Education System* (Law No. 46/1986) and Decree-Law No. 241/2001 support play as a pedagogical resource for symbolic thought, socialisation, and

cultural development. *The Planning and Evaluation Guidelines for Preschool Education* (Cardona et al., 2021) reinforce play as a criterion of educational quality, highlighting its role in fostering creativity, self-regulation, and meaningful learning.

The Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education (Marques et al., 2024) emphasize the educator's role in promoting inclusive and participatory play environments from early childhood. *UNICEF Portugal* (2020) recommends outdoor and risky play as part of pedagogical practice, encouraging educators to support exploration, autonomy, and resilience through diverse and challenging environments. *The Commission for Citizenship and Gender Equality* (CIG) (Cardona et al., 2015) advises educators to observe play interactions to identify exclusion patterns and challenge stereotypes, fostering equality and inclusive participation.

Documents such as *Learning with the School Library* (Conde et al., 2017) and the *Planning and Evaluation Guidelines for Preschool Education* (Cardona et al., 2021) also highlight the investigative, creative, and exploratory nature of play, encouraging playful inquiry, problem-solving, and holistic development across educational contexts.

These pedagogical orientations appear to reflect a shared understanding across national frameworks that play is not only a spontaneous activity, but also a structured and intentional strategy for promoting learning, inclusion, and equity. Teachers are positioned as facilitators who observe, plan, and intervene thoughtfully to ensure that play supports each child's development.

1.4.4. REFERENCES TO RESOURCES OR SUPPORT FOR PLAY

Portuguese policies and regulations emphasise that supporting play requires investment in teacher education, professional development, and adequate resources. Decree-Law No. 79/2014, updated by Decree-Law Nos. 51/2024 and 9-A/2025, establishes master's-level training for early childhood teachers, including curricular components on child development, pedagogy, and supervised practice. Although play is not explicitly mentioned, these areas provide the foundation for integrating play-related approaches into professional practice. Decree-Law No. 240/2001 defines continuous professional development (CPD) as both a right and a duty, supporting the ongoing alignment of pedagogical practices with curricular guidance. National CPD priorities (DGAE, 2024) include supervision, inclusion, and innovative uses of play, although the CPD concrete initiatives are still scarce.

Curricular frameworks also highlight the importance of materials and environments. *The Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) emphasise that the organisation of space, the selection of materials, and the quality of the environment are central elements in supporting children's well-being, autonomy, and learning. They stress that environments should be aesthetic,

safe, and stimulating, allowing children to explore, make choices, and engage in meaningful play. Moreover, the guidelines underline that diverse and accessible materials promote curiosity, problem-solving, and creativity, enabling children to construct knowledge through active engagement and social interaction. *UNICEF Portugal* (2020) calls for municipal responsibility in providing safe and exploratory play spaces. *The Environmental Education Framework for Sustainability* (Câmara et al., 2018) presents play as a tool for experiential learning and environmental awareness.

Inclusive approaches are supported by the *Pedagogical Guide for Inclusion and Promotion of Well-being* (Cardona et al., 2021), which frames play as a resource for belonging and participation. The *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) emphasise sensory and symbolic play from birth. Finally, the *State of Education 2023* report (CNE, 2024) reinforces that sustained investment in educator training, materials, and environments is essential to quality ECEC.

1.4.5. ROLE OF THE TEACHER

Portuguese policy documents consistently describe early childhood teachers as intentional and reflective professionals who observe, plan, and intervene to support play. *The Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) emphasize the importance of creating stimulating environments, offering diverse materials, and using observation to connect spontaneous play with curricular goals. Decree-Law No. 241/2001 defines the professional profile of early childhood educators, recognizing the pedagogical use of play and games to promote symbolic thinking, socialization, and cultural participation.

The Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education (Marques et al., 2024) highlight the educator's role in scaffolding play to support interaction, communication, and symbolic representation from birth. *The Gender and Citizenship Guide for Pre-school Education* (Cardona et al., 2015) presents teachers as mediators of diversity, responsible for promoting inclusion and challenging stereotypes through play. *The Planning and Evaluation Guidelines for Preschool Education* (Cardona et al., 2021) value play observation as a tool to document learning and inform pedagogical decisions. Finally, UNICEF Portugal (2020) recommends that teachers support outdoor and risky play under safe conditions, promoting autonomy and exploration while ensuring inclusion.

1.4.6. MONITORING AND/OR EVALUATION PRACTICES

Monitoring of play in educational contexts is primarily addressed through pedagogical observation, as described in the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016). Teachers are expected to observe and interpret children's play to adapt practices and support learning, linking spontaneous activity to curricular intentions. This process of pedagogical observation

is not limited to describing play but involves interpreting its meanings and educational potential. By observing children's play, teachers identify interests, strategies, and interactions that reveal how learning unfolds, allowing them to design experiences that extend and enrich those discoveries (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10–11). Observation is part of a reflective cycle of *observing, planning, acting, and evaluating*, where documentation supports understanding and intentional decision-making. In this view, monitoring play becomes a reflective act that links spontaneous activity with curricular aims, recognizing the child as an active and competent learner (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10–11, 13–14).

At the policy level, Decree-Law No. 241/2001 defines the professional profile of early childhood educators and acknowledges the pedagogical use of play and games, but does not explicitly refer to play as an indicator of quality. Decree-Law No. 240/2001 establishes the evaluation of professional practice and the importance of continuous reflection and supervision, though it does not directly mention play.

The Planning and Evaluation Guidelines for Preschool Education (Cardona et al., 2021) explicitly recommend incorporating play into formative assessment. Teachers are encouraged to document play episodes as evidence of creativity, self-regulation, and social participation. *The Pedagogical Guide for Inclusion and Promotion of Well-being* (Cardona et al., 2021) highlights the role of play observation in identifying barriers to participation and promoting inclusive practices.

In summary, monitoring and evaluation of play are supported through systematic observation and formative assessment, particularly in curricular and inclusion-focused frameworks. These practices help guide pedagogical decisions and affirm the educational value of play.

1.4.7. IMPORTANCE OF PLAY IN THE DOCUMENT'S ORGANIZATION

Play appears with varying degrees of prominence across Portuguese legal and curricular documents. In the *Basic Law of the Education System* (Law No. 46/1986) and the *Basic Law on Preschool Education* (Decree-Law No. 5/1997), play is not addressed in dedicated sections but is implicitly present through references to expression, creativity, and experiential learning as guiding principles of early childhood education. In Decree-Laws No. 240/2001 and 241/2001, play is mentioned in relation to pedagogical practice and teacher profiles, but it is not structurally central to the organization of the documents.

By contrast, the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) explicitly structure the curriculum around play. The document includes multiple sections where play is discussed in detail, including its role in learning, observation, planning, and assessment. Play is presented as a foundational concept that informs the overall pedagogical approach. Thus, while legal texts refer to play in general terms, curricular guidelines such as the *Curricular Guidelines*

for *Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) give it a more explicit and structured role, positioning play as a key organizing principle in early childhood education.

1.4.8. NATIONAL TERMINOLOGY AND TRANSLATION ISSUES

Portuguese educational documents refer to *brincar* (play) and *jogo* (play/game) with varying levels of conceptual clarity assigning different pedagogical meanings to each. This distinction is often unclear or inconsistently applied, as the two terms are frequently used interchangeably across policy and curricular texts. The *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) stand out as an exception, explicitly defining *brincar* as a spontaneous, symbolic, and imaginative activity that is natural to children and central to their development, while *jogo* refers to structured, rule-based activities with specific goals (Lopes da Silva et al., 2016). However, this conceptual differentiation is not consistently reflected in other official educational documents.

References in *Decree-Law No. 241/2001* and in the *Basic Law of the Education System (Law No. 46/1986)* use the term *jogo* more generically, encompassing both structured activities and spontaneous play. This lack of terminological precision blurs conceptual boundaries and may weaken the pedagogical recognition of *brincar* as a fundamental context for children's learning and holistic development, as emphasized in the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016).

Decree-Law No. 241/2001 and the *Framework Law of the Education System (Law No. 46/1986)* refer to *jogo* and *atividade lúdica* (ludic activity) as pedagogical tools, but do not elaborate on the broader concept of *brincar*.

The Pedagogical Guide for Inclusion and Promotion of Well-being (Cardona et al., 2021) and the *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) extend the notion of *brincar* to early identity and communicative experiences, reinforcing its relevance from birth. *The Gender and Citizenship Guide for Pre-school Education* (Cardona et al., 2015) highlights the social and interpretive dimensions of play, including how it reflects gender roles and inclusion dynamics.

From a translation perspective, maintaining the *brincar/jogo* distinction is important to preserve the pedagogical and cultural specificity of Portuguese early childhood education. The concept of *brincar* reflects a holistic approach that integrates imagination, expression, and learning.

1.4.9. COUNTRY-SPECIFIC CONSIDERATIONS OR UNIQUE INITIATIVES

Portugal's early childhood education policies include several initiatives that reflect national priorities and cultural specificities in the promotion of play. While Decree-Law No. 6/2018, updated by Decree-

Law No. 10-B/2021, guarantees universal access to preschool from age four it does not explicitly link this expansion to play-based pedagogy. Some curricular frameworks integrate play into broader educational goals. *The Environmental Education Framework for Sustainability* (Camara et al., 2018) refers to play as a strategy for experiential learning and environmental awareness. The *Pedagogical Guide for Inclusion and Promotion of Well-being* (Cardona et al., 2021) and the *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024) present play as a means of fostering communication, participation, and socio-emotional development from infancy.

A particularly context-specific initiative is the *Pedagogical Guide for the Inclusion and Promotion of Roma Communities in Preschool Education* (ME, 2021), which frames play as a tool for cultural expression and intercultural dialogue. It encourages shared play experiences among Roma children, families, and educators to strengthen belonging and mutual understanding. Other frameworks, such as *Learning with the School Library* (Conde et al., 2017) and the *Physical Education Guidelines for Preschool Education* (Quitério et al., 2024), promote play through inquiry, movement, and creativity. These initiatives reflect Portugal's commitment to inclusive and holistic pedagogical approaches, where play is used not only as a learning strategy but also as a means of fostering participation, cultural responsiveness, and social cohesion.

1.5. MAIN CONCLUSIONS OF CURRENT POLICIES

Portuguese early childhood education policy presents play as a pedagogical principle embedded across legal, curricular, and professional frameworks. It is consistently associated with holistic development, autonomy, creativity, and meaningful learning, and is integrated into curriculum design, observation, and assessment.

Over time, policy documents have expanded the scope of play to include symbolic, sensory, and social dimensions, particularly in early childhood settings. The role of the teacher is framed around observation and intentional intervention, with play recognised as a context for learning, inclusion, and well-being. Specific pedagogical guidelines reinforce play's relevance from infancy and its role in promoting participation and emotional development.

Portugal's commitment to inclusive education is reflected in targeted initiatives that use play to support equity and cultural responsiveness. Notably, guidance for Roma inclusion positions play as a tool for intercultural dialogue and community engagement. Other frameworks, such as those focused on environmental education, physical development, and library-based inquiry, illustrate how play is embedded in broader educational goals.

Although some legal texts refer to play in general terms, curricular and pedagogical documents give it a more explicit and structured role. Collectively, these policies position play as a multidimensional element of the national ECEC system, linking learning, inclusion, and participation within a culturally grounded and holistic educational vision.

1.6. REFERENCES

- Araújo, S. B. (2024). Portugal Early Childhood Education and Care workforce profile. https://www.seepro.eu/Seiten_English/Texte_English/Portugal_workforce.pdf
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário [Environmental Education Framework for Sustainability for Preschool, Basic and Secondary Education]*. J. V. Pedroso (Coord.). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_ambiental_para_sustentabilidade.pdf
- Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planning and evaluation in preschool education [Guião pedagógico para a inclusão e promoção do bem-estar]*. Ministry of Education / Directorate-General for Education. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planejaravaliar.pdf>.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, C. (2015). *Gender and citizenship guide for pre-school education [Guião Género Cidadania Pré-escolar]*. Commission for Citizenship and Gender Equality (CIG). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (Eds.). (2017). *Learning with the school library: Framework of learning outcomes associated with the work of school libraries in preschool and in basic and secondary education* (2nd ed., revised and expanded). School Libraries Network. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)
- Decree-Law no. 115/1997. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário [Autonomy, Administration and Management of Public Pre-School, Basic and Secondary Education Establishments]. Diário da República, série I-A, 136, 3066–3077. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-1997-364937>
- Decree-Law no. 240/2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário [Approves the general professional

performance profile of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5532–5537. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-373095>

Decree-Law no. 241/2001. Regulamenta a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário [Regulates the basic training of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5538–5543. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-373096>

Decree-Law no. 6/2018. Estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores [Legal Framework for Continuous Teacher and Educator Training]. *Diário da República*, série I, 6, 163–173. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2018-114708126>

Decree-Law no. 46/2021. Alters the organic structure of AGIF, ICNF and ANEPC [Altera as orgânicas da AGIF, ICNF e ANEPC]. *Diário da República*, série I, 112, 6–32. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/46-2021-164955304>

Decree-Law no. 51/2024. Atualiza o Regime Jurídico da Educação Pré-Escolar e da Escolaridade Obrigatória [Updates the Legal Framework of Pre-School and Compulsory Education]. *Diário da República*, série I, 86, 1542–1558. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/51-2024-214126719>

Decree-Law no. 79/2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário [Establishes the legal framework of the teaching qualification system and defines the professional profile for teachers of pre-school, basic and secondary education]. *Diário da República*, série I, 106, 3048–3074. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-254277>

Decree-Law no. 9-A/2025. Define Novas Regras de Organização do Ano Letivo e da Avaliação das Aprendizagens [Defines New Rules for the School Year Organization and Learning Assessment]. *Diário da República*, série I, 36, 1210–1. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-19902311218>. 8

Decree-Law n.º 105/2025. Cria o Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P., e aprova a respetiva orgânica e extingue o Instituto de Avaliação Educativa, I. P., a Direção-Geral da Educação, a Estrutura de Missão do Plano Nacional de Leitura e o Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares [Establishes the Institute for Education, Quality and Evaluation, I. P., approves its organizational structure, and dissolves the Institute for Educational Assessment, I. P., the Directorate-General for Education, the National Reading Plan Mission Structure, and the Coordinating Office of the School Libraries Network]. *Diário da República*, n.º 176/2025, Série I, de 12-09-2025. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/105-2025-935098429>

Decree-Law no. 10-B/2021. Estabelece Medidas Excepcionais no Contexto da Pandemia COVID-19 no Sistema Educativo [Exceptional Measures in the Educational System in the Context of the COVID-19 Pandemic]. Diário da República, série I, 43, 3–16. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-b-2021-159374947>.

DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar). (2024). *National priorities for continuous professional development [Prioridades nacionais de formação contínua de docentes]*. <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/notas-informativas/202425-ni-recrutamento/ni-manif-cirr24.pdf>.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Teacher professional learning for inclusion: Country report – Portugal [Aprendizagem profissional de professores para a inclusão: Relatório nacional – Portugal]*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Final_Summary_Report_EN.pdf

European Commission. (2022). *Education and training monitor: Portugal 2022 [Monitor da educação e da formação de 2022]*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/90060>.

Eurydice. (2024). *Early childhood education and care in Europe – 2024 edition [Educação e cuidados na primeira infância na Europa – Edição de 2024]*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/2024-eurydice-publications>.

Eurydice. (2025). *Conditions of service for teachers working in early childhood and school education: Portugal [Condições de serviço dos professores que trabalham na educação pré-escolar e escolar: Portugal]*. Retrieved October 16, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/portugal/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education>.

Fenprof. (2024). *Report on teachers' careers and working conditions. [Relatório sobre as carreiras e condições de trabalho dos professores]*. <https://www.fenprof.pt/2023-2024-ganhos-insuficiencias-e-problemas-por-resolver>.

FNE (Federação Nacional da Educação). (2019). *Continuous professional development and teacher careers in Portugal. [Desenvolvimento profissional contínuo e carreiras docentes em Portugal]*. <https://www.spn.pt/Artigo/talis-confirma-reivindicacoes-da-fenprof>.

Law no. 46/1986. Lei de Bases do Sistema Educativo [Basic Law of the Education System]. Diário da República, série I, 222, 3067–3085. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>.

Law no. 5/1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar [Framework Law of Pre-School Education]. Diário da República, série I, 34, 670–673. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-364934>.

Law no. 49/2005. Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo [Second Amendment to the Basic Law of the Education System]. Diário da República, série I-A, 166, 5122–5126. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-607523>.

Law no. 85/2009. Estabelece o Regime de Escolaridade Obrigatória e a Universalidade da Educação Pré-Escolar para as Crianças a partir dos 5 Anos [Establishes Compulsory Education and Universal Pre-School Education for Children from Age 5]. Diário da República, série I, 164, 5808–5810. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-503792>.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Curriculum guidelines for preschool education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]*. Ministry of Education. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Pedagogical guidelines for centre-based infant-toddler education [Orientações pedagógicas para creche]*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf.

Martins, G. d'O., Bettencourt, A. M., Fernandes, D., Azevedo, J., Costa, J. A., Verdasca, J., Ávila, L., Moreira, L., Santos, M. E. B., Cardona, M. J., Roldão, M. do C., & Viseu, S. (2017). *Profile of Students at the End of Compulsory Schooling*. (Order No. 6478/2017, July 26). Ministry of Education. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.

ME (Ministry of Education). (2015). *Framework for risk education [Referencial de Educação para o Risco]* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf.

ME (Ministry of Education). (2021). *Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]*. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf.

Ministry of Labour, Solidarity and Social Security (MTSSS). (2022–2025). Creche Feliz Programme [Programa Creche Feliz] <https://www.seg-social.pt/ptss/pssd/menu/familia/desenvolvimento-criancas-jovens/creche-feliz?dswid=3617>.

National Education Council (CNE). (2009). *The education of children from 0 to 12 years. [A educação das crianças dos 0 aos 12 anos]* https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf.

National Education Council (CNE). (2024). *State of Education 2023 [O Estado da Educação 2023]*. Retrieved October 16, 2025, from https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf.

- National Education Council (CNE). (2025). *Activity Report 2024 [Plano de Ação 2024]*. Retrieved October 16, 2025, from https://www.cnedu.pt/content/atividades/relatorios_anuais/Relatorio_de_Atividades_2024.pdf
- OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018. [Garantir a qualidade da educação e cuidados na primeira infância: Resultados do Inquérito Starting Strong 2018]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: Portugal [Educação em síntese 2021: Portugal]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Order no. 4742-B/2022 – Curricular Guidelines for Pre-School Education [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]. *Diário da República* série II, 72, 61–65. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4742-b-2022-181114137>.
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *Physical Education in Preschool Education*. Ministry of Education, Directorate-General for Education (DGE) and Association of Early Childhood Education Professionals (APEI). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf.
- Regional Decree no. 11/2020/M – Adapta à Região Autónoma da Madeira o Regime Jurídico da Educação Pré-Escolar [Adapts the Legal Framework of Pre-School Education to the Autonomous Region of Madeira]. *Diário da República*, série I, 110, 13–19 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regional/11-2020-m-134047872>.
- UNICEF Portugal. (2020). *Measures for local action [Medidas para a Ação Local]*. https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf Pedagogical Guide for Inclusion and the Promotion of Well-Being f.
- UNICEF Portugal. (2022). *The World's Largest Lesson – Climate action: Selected projects (2021/2022 edition) [A Maior Lição do Mundo – Ação climática: Projetos selecionados (edição 2021/2022)]*. <https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf>.

SECTION II. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF LITERATURE REVIEW

2.1. INTRODUCTION

This literature review explores the status of play in ECEC in Portugal, focusing on the challenges and needs of educators and headteachers in implementing play-based practices. It supports the EDUPLAY project by identifying key themes, gaps, and implications for professional development and policy. The scope includes peer-reviewed studies and academic outputs published since 2015. The review followed a structured methodology based on the SPIDER framework. Search was conducted in five academic databases: EBSCO (170 results, 3 selected), ERIC (231 results, 1 selected), RCAAP (13 results, 6 selected), SCOPUS (116 results, 0 selected), and Web of Science (85 results, 2 selected). Inclusion criteria focused on studies addressing play in Portuguese ECEC contexts, with relevance to teachers' practices, conceptions, and systemic conditions. Exclusion criteria included non-peer-reviewed sources and non-empirical studies (e.g., theoretical papers, literature reviews, or conceptual articles), as well as studies unrelated to early childhood education.

A total of 12 documents were selected: 10 peer-reviewed journal articles, 1 book chapter, and 1 doctoral dissertation. Among these, 6 studies had play as their central focus, examining conceptions, pedagogical strategies, outdoor play, and gender dynamics (Antunes & Luís, 2018; Coelho et al., 2023; Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025; Oliveira & Mendes, 2017; Afonso & Mamede, 2018). The remaining 6 did not focus primarily on play but offered relevant insights into its role in early childhood education: Coelho et al. (2018) explored play behavior and emotional knowledge; Gomes et al. (2024) assessed motor games and autonomy; Barros et al. (2024) addressed participatory practices and children's agency; Monteiro et al. (2022) examined screen-time and its impact on play patterns; Mira et al. (2019) analyzed inclusive play among children with hearing loss; and Veiga et al. (2017) linked types of play to social competence during recess. Finally, data were organized thematically across dimensions such as definitions of play, professional roles, barriers to implementation, and implications for practice/policy.

2.2. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC PRACTICES

Among the 12 Portuguese studies reviewed, 5 explicitly address challenges and barriers faced by ECEC professionals in incorporating play into daily practice. These studies identify limitations in professional education, structural constraints, and pedagogical or institutional barriers.

Coelho et al. (2023) report that teachers face difficulties in managing their role during play, including knowing when to intervene, how to balance adult leadership with child autonomy, and how to align play with curricular goals. They also highlight structural constraints such as workload, bureaucracy, and limited budgets. Barros et al. (2024) emphasize the lack of training in participatory practices and the undervaluing of children's agency, which affects the integration of play. Oliveira and Mendes (2017) describe how institutional cultures and stereotypical beliefs about gender roles hinder inclusive and egalitarian play practices. Monteiro et al. (2022) point to insufficient training in educational technology and inconsistent access to digital resources, which affects the quality and diversity of play experiences. Finally, da Silva Pinto (2025) discusses the undervaluing of play in early childhood education, the disinvestment in outdoor spaces, and cultural resistance to risk-taking in play.

In addition to these, 5 studies address challenges implicitly. Gomes et al. (2024) identify limitations in outdoor environments and the need for inclusive motor play strategies. Afonso and Mamede (2018) do not directly discuss barriers but infer logistical and pedagogical challenges such as material management, differentiated instruction, and the need for scaffolding in pattern-based play activities. Coelho et al. (2018) focuses on children's play profiles and emotional knowledge, suggesting that teachers need awareness and strategies to support withdrawn or solitary children. Pinto (2022) highlights the dominance of structured, adult-led activities and the instrumentalization of play, implying a need for institutional change and recognition of play as a right. Mira et al. (2019) describes segregated playground dynamics between children with and without hearing loss, pointing to the need for mediated inclusion and professional awareness of social barriers in play.

In summary, 10 out of 12 studies contribute to understanding the challenges of incorporating play into ECEC practices. These include insufficient training in play-based pedagogy, lack of time and resources, undervaluing play in institutional cultures, persistence of stereotypical beliefs, and the need for inclusive strategies that respond to diverse child profiles. Addressing these barriers is essential to promote play as a fundamental right, as an expression of children's active participation and agency, and as a central pillar of early childhood education.

2.3. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY

Among the 12 Portuguese studies reviewed, 6 studies explicitly or implicitly address the needs of ECEC professionals in incorporating play into their pedagogical practice. These studies identify a range of needs related to professional development, such as curricular clarity, pedagogical support, and access to adequate resources and environments.

Across the full set of studies, several core needs emerge. The most frequently mentioned is the need for targeted and sustained professional development. Teachers report requiring training in play-based

pedagogy (Coelho et al., 2023), relational competences (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023), inclusive strategies (Oliveira & Mendes, 2017), and emotional development support (Coelho et al., 2023; Coelho et al., 2018). There is also a call for specialized training in educational technology, particularly in integrating digital tools into play-based learning (Monteiro et al., 2022).

Another recurring theme is the need for curricular guidelines that clearly position play as a central and intentional component of early childhood education, rather than a peripheral or instrumental activity. Studies such as Pinto (2022) and Oliveira and Mendes (2017) emphasize that play is often undervalued or reduced to a tool for achieving academic goals, and professionals require frameworks that legitimize play as a right and a pedagogical priority.

Articles also show the need for adequate teaching resources, including diverse materials, flexible environments (especially outdoors), and digital tools that support rather than replace play (Monteiro et al., 2022; da Silva Pinto, 2025). The lack of natural elements and loose parts in outdoor spaces is highlighted as a constraint on meaningful play experiences.

Finally, several studies point to the importance of collaborative networks and institutional support. Barros et al. (2024) and Oliveira and Mendes (2017) stress the need for leadership training, reflective spaces, and coordinated efforts to align discourse and practice. Coelho et al. (2023) also note that teachers benefit from opportunities to critically reflect on their personal beliefs and values regarding children and play, which influence their interactions and pedagogical practices.

In conclusion, 6 out of 12 studies contribute to understanding the needs of professionals in incorporating play into ECEC practices. These include the need for sustained and specialized training, clearer curricular guidance, inclusive and flexible pedagogical strategies, access to diverse materials and environments, and institutional support for reflective and collaborative practice. Addressing these needs is essential to empower teachers to integrate play meaningfully, equitably, and effectively into early childhood education.

2.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS

All 12 Portuguese studies included in the review present implications for practice, policy, or future research, offering a comprehensive perspective on how play can be more effectively integrated into ECEC. These implications converge around four priority areas: strengthening play-based pedagogy, aligning curricular and institutional frameworks, promoting inclusive and participatory practices, and expanding research on underexplored dimensions of play.

In terms of practice, 9 studies recommend that play be recognized, planned, and assessed as a central pedagogical strategy. Coelho et al. (2023) and Pinto (2022) emphasize the importance of intentional teachers' roles (observer, catalyst, or active participant) and the integration of play into curricular planning and assessment. Coelho et al. (2018) and Gomes et al. (2024) highlight the need for differentiated strategies to support children with diverse play profiles and developmental needs. Outdoor and risky play is particularly valued in studies by da Silva Pinto (2025), Pinto (2022), and Mira et al. (2019), which highlight the importance of flexible environments, unstructured time, and spaces that allow children to explore, take risks, and engage creatively in embodied ways, emphasizing the significance of children's active involvement in risky activities as an essential condition for meaningful participation. Oliveira and Mendes (2017) call for critical reflection on gendered practices and the updating of materials to promote inclusive and egalitarian play.

At the policy level, 8 studies advocate for stronger curricular frameworks that position play as a fundamental right and a core element of early childhood education. Oliveira and Mendes (2017) and da Silva Pinto (2025) argue that curricular guidelines such as the OCEPE (Curricular Guidelines for Preschool Education, DGE, 2016) should be operationalized more effectively, ensuring that play is not subordinated to academic goals. Coelho et al. (2023) and Barros et al. (2024) recommend policies that support continuous professional development, particularly in relational competences, participatory practices, and inclusive pedagogy. Monteiro et al. (2022) highlights the need for investment in technological infrastructure and training to support balanced integration of digital tools in play-based learning. Mira et al. (2019) calls for inclusive policies that go beyond physical integration and promote joint play among children with and without hearing loss.

Regarding future directions, 10 studies propose areas for further research. Veiga et al. (2017) and Coelho et al. (2023) suggest longitudinal studies to examine the impact of different types of play on social competence and developmental outcomes. Pinto (2022) and da Silva Pinto (2025) recommend deeper exploration of outdoor play, including its links to participation, agency, and sustainability. Oliveira and Mendes (2017) highlight the need to investigate the interaction between gender equality and institutional culture, particularly in religious contexts. Barros et al. (2024) propose expanding participatory frameworks such as Lundy's model to guide institutional practices. Mira et al. (2019) and Gomes et al. (2024) call for inclusive strategies tailored to children with specific needs, while Monteiro et al. (2022) emphasizes the importance of understanding the effects of screen time on play and development.

In summary, literature points to the need for systemic, intentional, and inclusive approaches to play in ECEC. This includes recognizing play as a fundamental right, embedding it in curriculum and policy, supporting educators through training and resources, and advancing research that captures the complexity and diversity of play experiences in Portuguese early childhood contexts.

2.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF PLAY IN ECEC

2.5.1. CONCEPT AND DEFINITIONS OF PLAY

Among the 12 Portuguese studies reviewed, 6 studies explicitly address the concept or definition of play, reflecting diverse disciplinary perspectives and methodological approaches. Coelho et al. (2023) and Antunes and Luís (2018) describe play as a central pedagogical and developmental process. Antunes and Luís (2018) define play as an essential activity that fosters exploration, interaction, imagination, and symbolic representation, serving as the “starting point for all learning”. Coelho et al. (2023) further conceptualize play as intentional and educational, with teachers assuming differentiated roles (observer, catalyst, or active participant) to support children’s engagement and learning. Coelho et al. (2018) and Veiga et al. (2017) distinguish between social and non-social play, drawing on developmental psychology frameworks. These studies identify subtypes such as reticent, solitary-passive, and solitary-active play behaviors, linking them to emotional knowledge and social competence. Pinto (2022) and da Silva Pinto (2025) conceptualize play as a right and a form of participation, particularly in outdoor contexts. These studies highlight the embodied, spontaneous, and agentic nature of play, emphasizing children’s autonomy, decision-making, and citizenship through playful action. Oliveira and Mendes (2017) describe play as a site of gender performativity, where children reproduce or challenge social norms. Drawing on sociological and feminist perspectives, the study positions play as a space of cultural negotiation and identity construction. The theoretical framing presented in Pinto (2022) is particularly rich and helps situate these definitions within broader discourses. It draws on classical perspectives (such as Huizinga (2000) and Sutton-Smith (1997)) which describe play as a free, voluntary, pleasurable, and non-serious activity. It also incorporates more contemporary views, including those of Samuelsson and Carlsson (2008), Whitebread (2012), Bae (2010, 2015), and Liebel (2012), which conceptualize play as a context for agency, learning, participation, and citizenship. These references support a multidimensional understanding of play that goes beyond entertainment, framing it as a culturally situated and pedagogically powerful experience through which children construct their personal identity, exercise agency, and develop their sense of belonging and citizenship.

2.5.2. DOCUMENTED IMPACT/BENEFITS OF PLAY ON LEARNING AND DEVELOPMENT

Seven studies report associations between play and developmental outcomes. Coelho et al. (2018) found that children engaging in more social play demonstrated higher emotional knowledge, whereas reticent play was linked to lower scores. Veiga et al. (2017) showed that pretend play (including fantasy and role play) and physically active play (such as exercise and rough-and-tumble play) were positively associated with social competence, a key predictor of later academic success.

Afonso and Mamede (2018) demonstrated that playful, hands-on activities enhanced mathematical understanding and communication skills in preschool children. Gomes et al. (2024) reported that motor games improved autonomy, motivation, participation, and peer collaboration, while fostering inclusive engagement. Pinto (2022) and da Silva Pinto (2025) highlighted how outdoor and risky play supports children's agency, decision-making, autonomy, and participation in self-directed activities. Overall, these studies indicate that play contributes to cognitive, socio-emotional, communicative, and participatory development in early childhood.

2.5.3. PRACTICES, PROJECTS, OR INITIATIVES PROMOTING PLAY

Four studies describe concrete practices or initiatives promoting play. Coelho et al. (2023) evaluated the Playing-2-Gether professional development model, which trains teachers in relational play-based strategies. Gomes et al. (2024) implemented an 8-week motor games program (*Jogamos Tudo, Brincamos Todos*) designed to foster autonomy, inclusion, and cooperation among children. Pinto (2022) created the website *Vamos Lá Para Fora?*, aimed at disseminating outdoor play practices in Portugal. Afonso and Mamede (2018) developed playful mathematical tasks using manipulative and natural materials, promoting exploration, pattern recognition, and collaboration. Other studies, such as Barros et al. (2024), Oliveira and Mendes (2017), and Mira et al. (2019), do not report concrete initiatives explicitly focused on play. Nevertheless, they provide insights into pedagogical practices, reflective approaches, and participatory strategies that could support playful learning, inclusion, and child engagement. Together, the literature illustrates a variety of approaches to fostering play, ranging from structured interventions to reflective pedagogical shifts.

2.5.4. ROLE OF PROFESSIONALS IN CREATING PLAY OPPORTUNITIES

Nine Portuguese studies reviewed address the role of early childhood professionals, with five discussing it explicitly in relation to play. These studies describe teachers as facilitators, observers, mediators, and catalysts, emphasizing intentionality, flexibility, and relational competence. Afonso and Mamede (2018) and Antunes and Luís (2018) highlight differentiated roles in planning and supporting play. Pinto (2022) and da Silva Pinto (2025) focus on outdoor and risky play, stressing the need for responsive teachers who create rich, open-ended environments, that foster exploration, discovery, risk-taking, and challenge in outdoor settings. Oliveira and Mendes (2017) call for awareness and reflection to address diverse play profiles and challenge stereotypes. Four studies refer to the role of professionals more broadly. Barros et al. (2024) discuss participatory pedagogy, with play appearing as a natural context. Monteiro et al. (2022) and Veiga et al. (2017) mention teachers as observers or evaluators, while Mira et al. (2019) describes them as general facilitators without detailing play-specific strategies. Overall, literature portrays the teacher's role as central to enabling meaningful and equitable play. This includes shaping the conditions (space, time, relationships, and institutional support) that allow play to thrive as a right and pedagogical

tool. Several studies call for ongoing professional development and reflective practice to support this role effectively.

2.5.5. FAMILY PARTICIPATION IN PLAY

Most of the reviewed studies do not provide detailed documentation of family participation in play activities. In some cases, such as Veiga et al. (2017), family involvement was procedural: parents were informed about the project, provided consent for their children's participation, and completed background questionnaires. Beyond these formal tasks, families were not directly engaged in observing, evaluating, or promoting children's play. Nevertheless, some studies acknowledge the potential role of families in supporting playful and inclusive practices, either by suggesting their involvement in fostering play, shaping norms and behaviors, or as an area for future research. While direct participation is not consistently reported, these reflections indicate that family engagement is considered relevant for sustaining play-based pedagogies.

2.5.6. RESEARCH GAPS

This review reveals that research on play in Portuguese ECEC remains limited, both in scope and volume. Only 12 empirical studies met the inclusion criteria, and just 6 of these had play as their central research focus. This suggests that, despite its pedagogical relevance, play is still underrepresented in national early childhood research. In addition, several thematic gaps were identified. First, there is a lack of longitudinal studies on the developmental impact of play, as noted by Coelho et al. (2023) and Veiga et al. (2017). Second, outdoor and risky play is insufficiently examined in relation to sustainability and citizenship, despite its relevance in Pinto (2022) and da Silva Pinto (2025). Third, the intersection between play and gender equality is addressed only in Oliveira and Mendes (2017), indicating the need for broader investigation. Fourth, the effects of screen-time on play are still poorly understood, as highlighted by Monteiro et al. (2022). Finally, inclusive play strategies for children with specific needs are mentioned in Mira et al. (2019) and Gomes et al. (2024) but lack systematic study. These gaps reinforce the importance of developing robust, inclusive, and context-sensitive research to inform practice and policy, and to ensure that play is fully recognized as a right and a pedagogical priority in Portuguese ECEC.

2.6. MAIN CONCLUSIONS OF LITERATURE REVIEW

The Portuguese literature on play in ECEC reveals a strong consensus on its pedagogical and developmental value yet also exposes systemic barriers that hinder its meaningful integration. These include insufficient training in play-based pedagogy, limited resources, rigid institutional cultures, and a tendency to subordinate play to academic goals.

Early childhood teachers in Portugal express a clear need for sustained and specialized professional development, curricular frameworks that legitimize play as a fundamental right, and access to diverse materials and flexible environments, particularly outdoors. The literature also highlights the importance of reflective practice and institutional support to foster inclusive and participatory approaches to play.

Importantly, the review identifies significant limitations in the national research landscape. Only 12 empirical studies met the inclusion criteria, and just 6 of these had play as their central research focus. This suggests that, despite its relevance, play remains underexplored in Portuguese early childhood education research. The review also highlights thematic gaps, such as the under-examination of risky and outdoor play, the impact of screen time, inclusive strategies for children with specific needs, and the intersection between play and gender equality.

In sum, the literature supports the EDUPLAY project's aim to promote high-quality ECEC through play by advocating for systemic change. This includes empowering professionals, aligning policy and practice, and advancing research that reflects the complexity and diversity of play in early childhood contexts.

2.7. REFERENCES

- Afonso, A., & Mamede, E. (2018). Brincando com padrões na educação pré-escolar [Playing with patterns in preschool education]. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, (10), 5–15.
- Antunes, R., & Luís, I. (2018). Brincar na educação de infância: Conceções e intencionalidade educativa dos/as educadores/as de infância [Play in early childhood education: Conceptions and educational intentionality of early childhood educators]. *Revista da UIIPS*, 6(1), 126–138. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>
- Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Barros Araújo, S., Correia, N., Markowska-Manista, U., Petrogiannis, K., Boderé, A., Pessanha, M., Guimarães, C., & Aguiar, C. (2024). A focus group study on participatory practices in early childhood education and care across four European countries. *Early Education and Development*, 35(6), 1292–1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>
- Coelho, L., Guedes, M., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar [Play behavior profiles and emotional knowledge in preschool children]. *Análise Psicológica*, 36(1), 87–100. <https://doi.org/10.14417/ap.1357>

Coelho, V., Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Vancraeyveldt, C. (2023). PLAYING-2-GETHER: Can brief in-service training influence preschool teachers' awareness of play-based strategies for improving relationships? *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 385–400. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037078>

da Silva Pinto, J. (2025). Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças [Outdoor play in early childhood education: Possibilities for children's participation]. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25008. <https://doi.org/10.21814/rpe.33384>

Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R., & Oliveira, A. (2024). Enhancing autonomy in preschoolers: The role of motor games in development. *Education Sciences*, 14(5), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci14050524>

Mira, C., Veiga, G., Mendes, B., Silva, C., & Pereira, C. (2019). As crianças com perdas auditivas nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos: Uma análise dos comportamentos de jogo [Children with hearing loss in reference schools for bilingual deaf education: An analysis of play behavior]. In K. O'Hara, B. Travassos, & C. Lourenço (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* [Child motor development studies XIV] (pp. 287–295). UBI Edições.

Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). What do preschool teachers and parents think about the influence of screen-time exposure on children's development? Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci12010052>

Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e performatividade de género numa sala de educação pré-escolar [Playing at gender: Gender socialization and performativity in a preschool classroom]. *Ex aequo*, (36), 167–186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>

Pinto, J. da S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [The child participates playing: Outdoor early childhood education] (Doctoral dissertation). University of Minho. RepositóriUM.

Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

SECTION III. FIELD RESEARCH: INTERVIEWS, FOCUS GROUPS, FIELD OBSERVATIONS

3.1. INTRODUCTION

This chapter summarizes the Portuguese field study that maps and assesses the needs and challenges faced by pre-service and in-service teachers, as well as by headteachers, in integrating play in ECEC.

The specific objectives of field research are: (a) to identify the current challenges and gaps of ECEC systems regarding the use of play pedagogy; (b) identify pre- and in-service teachers and headteachers training needs to make effective use of play in promoting children learning; (c) to identify current play practices in all-day ECEC settings.

A multi-informant strategy was used to enable a comprehensive mapping of needs, challenges, and current practices related to play pedagogy across institutional, professional, and classroom levels of ECEC. Rather than aiming to identify causal mechanisms, the triangulation was intended to produce complementary insights into how play is currently conceptualized and enacted by different professional groups, and to illuminate the organizational, contextual, and training-related factors they perceive as facilitating or constraining its pedagogical use.

3.2. PROCEDURES OF THE FIELD RESEARCH

The field research employed a mixed-methods design combining focus-group discussions with in-service teachers, semi-structured interviews with headteachers, and structured classroom observations conducted by pre-service teachers. Data collection took place between September and November 2025, coinciding with the beginning of the school year. Participants were recruited through institutional networks, teacher education programs, and partner ECEC settings, with the recruitment of in-service teachers and headteachers carried out by the *Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI) through its professional network.

The inclusion criteria varied according to the participant group. For the focus groups, in-service early childhood teachers were selected who were not participating in other WP2 activities and who collectively ensured institutional and contextual diversity, a range of professional experience and pedagogical approaches, and no prior acquaintance with one another. For the individual interviews, headteachers were required to hold active pedagogical leadership roles in early childhood settings, have direct responsibility for supervising and supporting teachers, not be involved in other study activities, and represent diverse institutional and geographical contexts. For the classroom

observations, pre-service teachers were recruited by the School of Education (ESE) of IPP, consisting of students attending the professional master program of Pre-School Education, specifically the curricular unit of Supervised Educational Practice in Pre-School Education that integrates a practicum and seminar classes. A total of 20 students completed the classroom observation, of which 10 were randomly selected as informants for this study. All participants received detailed information about the study, provided informed consent, and completed a standardized sociodemographic questionnaire prior to taking part in the qualitative components.

Four online focus-group discussions were conducted with 22 in-service early childhood teachers, each lasting approximately 120 minutes. The discussions invited collective reflection on the use of play in daily practice, successful strategies, resource constraints, barriers, training needs, curriculum and policy influences, perceived benefits, family involvement, and monitoring practices. All sessions were audio-recorded and transcribed verbatim. Teachers were predominantly women (96%), with a mean age of 47 years ($SD = 9.6$). Half held a bachelor's degree and half a master's degree. They worked across diverse community contexts, including cities, villages, towns, large cities, and small towns, and had substantial professional experience ($M = 22$ years in their current role; $M = 23$ years in education overall). Class sizes ranged from 6 to 25 children ($M = 19$; $SD = 4.8$). Most participants worked with mixed-age groups (3–6 years), with a smaller number teaching age-specific cohort (see Annex 1).

Five semi-structured interviews were conducted with in-service headteachers responsible for pedagogical leadership within their institutions. Interviews were held online, lasted approximately 60 minutes, and were audio-recorded and transcribed verbatim. They examined institution-level needs and barriers regarding the use of play, including leadership strategies, resource availability, examples of existing initiatives, professional development needs, policy influences, and family and community involvement. The sample consisted of four women and one man, with a mean age of 54 years ($SD = 8.1$). Educational attainment included one bachelor's degree, three master's degrees, and one doctorate. Participants represented diverse community contexts (village, small town, town, city, large city), reported an average of 13 years of experience in their current position and 32 years in education overall, and led institutions serving on average 155 children ($SD = 134$) (see Annex 1).

Ten structured classroom observations were carried out by pre-service teachers undertaking practicum placements in public kindergarten classrooms, predominantly located in urban areas (90%). Each observation lasted approximately 50 minutes and followed a standardized grid to ensure comparability across settings. Observations documented play practices, environmental affordances, teacher roles, organization of play episodes, and perceived training needs. Group sizes ranged from 12 to 22 children ($M = 17$; $SD = 3.6$). The number of children with special educational needs varied considerably, including one classroom composed entirely of children with hearing impairments. Eight

observations involved groups of 3–4-year-olds, and two involved groups of 4–6-year-olds (see Annex 1).

All research instruments (including focus-group protocols, interview guides, observation grids, questionnaires, and consent form) were standardized across countries, translated, and culturally adapted to ensure conceptual equivalence. The study complied with international ethical standards for research involving children and educational professionals. For classroom observations, parental consent and child assent were obtained. All data were anonymized, securely stored, and processed according to national and international data-protection regulations.

Data analysis followed project-wide protocols. Questionnaire data were analyzed descriptively. Focus-group transcripts from in-service teachers underwent thematic analysis to identify recurrent patterns and country-specific particularities. Interview transcripts with headteachers were analyzed using the same approach, focusing on leadership strategies, institutional needs, and policy influences. Observation data from pre-service teachers were analyzed descriptively and through category-based content analysis, examining play quality, teacher strategies, environmental affordances, and factors shaping children's engagement. Interpretation accounted for national contextual variations (including governance structures, curriculum frameworks, professional preparation models, and material conditions), ensuring that the resulting synthesis was both cross-nationally comparable and sensitive to local specificities.

3.3. MAIN FINDINGS

3.3.1. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC

Teachers and headteachers face a wide range of interconnected challenges in promoting play within daily ECEC practice. Findings from both focus groups and interviews reveal several areas of convergence, alongside challenges that are more specific to each professional group (see Annex 2 and Annex 3).

Across both groups, a first common barrier relates to the physical and material conditions of ECEC settings. Teachers and headteachers highlight reduced and often inadequate indoor spaces, limited access to natural outdoor environments, and the predominance of cemented playgrounds that restrict the quality of play experiences. Constraints linked to safety regulations, non-certified materials, and insufficient financial resources further narrow the diversity of available play opportunities. Both groups also stress that architectural decisions taken without input from early childhood specialists result in environments misaligned with pedagogical needs.

A second shared challenge concerns organizational routines and institutional cultures. Rigid schedules, restrictive use of shared spaces, particularly when kindergartens are located within larger school complexes, and productivity-driven logics undermine children's autonomy and limit spontaneous play. Teachers and headteachers describe a prevailing cultural undervaluation of play, often viewed as secondary to more formal learning. This is reinforced by internal inconsistencies within teaching teams, limited institutional support, and inspection processes perceived as misaligned with national curricular orientations.

Both groups also emphasize barriers related to family and community expectations. Families from more academically oriented educational cultures often question the relevance of play, generating misunderstandings, and requiring sustained communication by teachers and school leaders. These tensions intensify during the transition to primary school, where dominant school cultures tend to privilege formal instruction, reducing the continuity of play-based pedagogy.

While these challenges are shared, additional difficulties emerge distinctly within each group. In-service teachers stress problems that directly affect the everyday organization of classrooms, such as large class sizes, heterogeneous age groups and poor acoustic insulation, all of which limit interaction quality and children's freedom of movement. They also highlight constraints arising from bureaucratic requirements for outdoor activities, the maintenance deficits of educational spaces, and the proliferation of externally imposed projects that divert attention from children's interests. Furthermore, teachers identify gaps in their initial training, noting that the role of play was not sufficiently addressed, and that integrated preschool–primary training models fail to respond to the specificities of early childhood education.

Headteachers emphasize structural and systemic constraints, particularly those related to funding mechanisms, material certification costs and municipal dependency, which restrict institutional autonomy and hinder long-term planning. They additionally underline weaknesses in the continuing professional development system, often experienced as bureaucratic compliance rather than meaningful learning, and point to the insufficient preparation of support staff, whose role is essential for enabling play.

In summary, teachers and headteachers describe a multilayered set of physical, organizational, institutional, cultural and relational constraints that jointly limit the consistent integration of play in daily pedagogical practice. While teachers' accounts foreground the immediate, practice-based implications of these barriers, headteachers emphasize structural, policy-related and organizational obstacles. Together, these perspectives reveal the need for comprehensive strategies that strengthen professional preparation, align institutional cultures with curricular principles, improve infrastructural conditions and foster collaborative engagement with families and communities.

3.3.2. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY

Both in-service teachers and headteachers identify a set of interrelated needs that must be addressed to ensure the meaningful integration of play in ECEC. These needs span the areas of training, pedagogical culture, organizational structures, environmental conditions, community collaboration and policy frameworks, revealing a systemic agenda for strengthening play-based pedagogy (see Annex 2 and Annex 3).

The most prominent need articulated by both groups concerns initial and ongoing professional development, presented as the central lever for pedagogical change. Teachers underscore the need for professional development that incorporates systematic opportunities for reflection, connecting theory with practice, and strengthening a pedagogical identity centered on play. They emphasize that reflective practice enables educators to pause, revisit understandings of play, and sustain pedagogical intentionality. Headteachers, meanwhile, highlight gaps in initial training and the persistent lack of specific preparation for play-based pedagogy. They argue that continuous training must involve the entire educational community, including assistants, leadership teams and staff with management responsibilities, in order to build coherence, shared language, and collective commitment. Both groups underline the value of external professional networks, study visits, mobility experiences, and inter-school partnerships as catalysts for innovation and renewal.

At the pedagogical level, in-service teachers and headteachers identify the need to build a shared professional culture grounded in children's rights, participation, and agency. This includes reaffirming play as a fundamental right and central pedagogical process, ensuring that teachers, support staff, and leaders develop a common conceptual understanding. In-service teachers additionally stress the importance of collaborative work within educational teams to promote coherent practices, shared reflection, and collective responsibility for transforming spaces and routines.

Organizational time and structures also emerge as shared needs. Teachers stress the importance of slow-paced, flexible routines that allow extended periods of uninterrupted play and respond to children's initiatives. They highlight the role of pedagogical documentation in recognizing and communicating the educational value of play. Headteachers similarly identify the need for child-centered routines and organizational adjustments that support autonomy, participation, and exploratory engagement.

A core need shared by both groups concerns the quality and adequacy of physical environments. Teachers and headteachers emphasize the importance of diverse, safe, and stimulating play spaces (especially outdoors) supported by continuous maintenance and requalification. This includes expanding natural elements, creating flexible environments for exploration, and ensuring access to varied, sensory and open-ended materials. Both groups call for the replacement of highly commercial, infantilizing resources with simpler, low-cost or natural materials that support autonomy and creativity. Headteachers additionally highlight the need for structural investment in infrastructure and the importance of architectural planning informed by ECEC expertise.

Another major area of convergence relates to the importance of community involvement and strengthened school–family relationships. Teachers advocate for an “open school” connected to

families and the wider community, where participation is embedded in daily practice rather than limited to occasional events. Headteachers reinforce that collaboration with families is essential for building a shared understanding of the value of play, particularly in contexts with limited resources or divergent educational expectations. Both groups view community engagement as fundamental to promoting continuity, cultural coherence, and broader recognition of play as a meaningful learning context.

Finally, both groups point to the necessity of coherent policy frameworks and supportive structural conditions. Teachers call for a stronger national commitment that affirms play as a central curricular orientation, while headteachers emphasize policies that ensure continuity across educational cycles and guide curricular interpretation. Both perspectives highlight the need for stable, long-term projects that contribute to pedagogical coherence and consolidate play as a defining feature of early childhood education.

Overall, these findings reveal that the effective integration of play requires not only enriched environments and resources but also a sustained investment in professional training, collaborative cultures, community partnerships, and policy alignment.

3.3.3. CURRENT PLAY STATUS AND PRACTICES, AND NEEDS AND CHALLENGES IDENTIFIED BY PRESERVICE TEACHERS

3.3.3.1. CURRENT PLAY STATUS AND PRACTICES

Analysis of the perspectives of in-service teachers and headteachers indicates that play holds a recognized pedagogical position in early childhood settings, shaping many aspects of daily routines and educational organization. While practices vary across contexts, a shared commitment to valuing play as an essential context for learning, development and participation is evident in both groups' accounts (see Annex 2 and Annex 3).

A common feature concerns the intentional planning of environments and routines that provide opportunities for exploration, imagination and peer interaction. In many settings, indoor areas are organized into differentiated play zones that accommodate symbolic, sensory, constructive, and movement-based experiences. These areas often evolve over the year, reflecting children's emerging interests and the ongoing adjustments made by teaching teams. Outdoor spaces are also integrated into daily routines, either through regular use of existing school grounds or through the creation of small-scale natural elements and play structures. These environments, whether modest or more elaborate, are understood as extensions of the classroom that support autonomy, physical competence, and engagement with the natural world.

Teachers and headteachers describe play as encompassing both child-led, spontaneous activity and more intentionally framed opportunities, depending on the needs of the group and the pedagogical intentions at stake. Children are encouraged to make choices, negotiate roles, collaborate with peers and assume responsibility within their play episodes. Play is further recognized as a context for

inclusion, enabling children with diverse linguistic or cultural backgrounds to participate on equal terms and develop a sense of belonging through shared activity.

Pedagogical documentation is used in many settings to observe, record and revisit children's experiences. This may include photographs, children's drawings, narrative descriptions or group reflections that make learning processes visible. Documentation also contributes to planning, allowing teachers to connect children's interests with future proposals and to revisit meaningful moments as part of socio-emotional development.

The teacher's role is described as multifaceted and dynamic: observing, co-playing when appropriate, mediating conflicts, offering new possibilities for action, and ensuring that environments remain engaging and coherent. Teachers highlight the importance of knowing when to intervene and when to step back, so that children maintain agency and direction in their play. This responsive stance is supported by ongoing formative assessment, grounded in close attention to children's motivations, preferences, and ways of engaging with materials, spaces, and peers.

Headteachers reinforce this view, emphasizing the importance of intentionality and team reflection as part of maintaining a play-centered culture. Regular discussions among staff help align practices, share interpretations of children's learning, and refining the design of environments. In some settings, projects and initiatives emerge directly from children's interests, reinforcing play as a guiding principle for curriculum organization.

Family and community involvement also continues to shape current practices. Families may contribute materials, collaborate in the creation of play structures or participate in project work, while local organizations support activities that connect children with their surrounding environment. These forms of participation help anchor play within a broader social context and strengthen relationships between school, families, and the community.

Overall, current practices reveal a pedagogical landscape in which play is valued and actively supported, even if its concrete forms differ from setting to setting. Across accounts, play is understood as a meaningful and holistic driver of learning, enabling children to explore relationships, ideas, emotions and the material world in ways that support their well-being and development. The picture that emerges is one of consistent commitment, diverse interpretations and situated enactments, reflecting both shared principles and the specificities of each educational context. The pre-service teachers reveal globally a view of play as an essential process in ECEC, associating it with relevant outcomes for children's learning and holistic development. They show relevant knowledge about their role in creating opportunities for children's play, particularly at the level of the pedagogical organization of spaces (indoor and outdoor) and materials, as well as observation and listening to children. Several students show awareness about the possibility of creating play opportunities across spaces and times in the daily routine, although the perception of play as an activity more structured by adults still prevail in a minority of participants. Pre-service teachers value their previous practicum experiences (with children under-3), highlighting heuristic play and sensory experiences as facilitating their professional learning of play pedagogy.

3.3.3.2. CHALLENGES/ BARRIERS AND NEEDS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Pre-service teachers emphasize characteristics of the physical spaces (e.g., reduced size of classrooms; lack of space), and of pedagogical materials (e.g., limited availability; lack of open-ended materials) as conditioning factors for children's play. In some cases, these barriers are identified as negatively influencing children's behaviour and emotional regulation, resulting in increased conflicts. They also identify the organization of time as a challenge/barrier, particularly the need to manage established institutional routines with playtime. The lack of time for play also emerges in the students' discourses as a barrier to children's play. Some participants report struggles with ensuring equity and inclusion, namely the need to respond to the individual and very diverse needs and interests of children. Finally, children's challenging behaviours, their lack of "adherence to classroom rules" and difficulties in managing conflicts are identified by two students as challenges to the implementation of play-based practices (see Annex 4).

The pre-service teachers identified needs in six main areas. Firstly, most participants emphasized the need to reinforce the approach to play in initial professional education/ training. Specifically, they stress the motivation to deepen knowledge about strategies to integrate play into daily pedagogical practice, as well as acquiring more skills of observation, planning, and evaluation of children's play. The inclusion and participation of children in play are also mentioned by some students, with particular concerns related to children with additional support needs, difficulties in social interaction, or less involvement in play. One third of participants recommends changes to the initial training program in order to reinforce the specificity of ECEC, including a more visible emphasis on play. A significant number of pre-service teachers point out the need for safe and well-equipped outdoor spaces, while some participants emphasized the need for larger activity rooms. The need for diverse, natural, and open-ended materials is also explicitly stated by several students. Concerns with the involvement of the educational community in order to strengthen play opportunities are identified, namely the importance of collaborative work within the classroom team and with other professionals, such as specialized technicians. The perspectives of several students emphasize the need to strengthen involvement and communication with families regarding the central role of play in their children's lives. Although with less representation, pre-service teachers highlight the need for time to play, as well as the need to improve the quality of interactions in mediating play and respecting the child's participation (see Annex 4).

3.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS

The Portuguese field study presents a nuanced picture of both opportunities and constraints in the pedagogical integration of play in ECEC settings. Across participant groups (in-service teachers,

headteachers and pre-service teachers) there is strong consensus that play is a core driver of children's learning, well-being, participation and inclusion. Yet this shared commitment coexists with structural, organizational, cultural and training-related barriers that limit the full and consistent enactment of play-based pedagogy.

A central implication emerging from the perspectives of in-service teachers, reinforced by headteachers and also echoed by pre-service teachers, concerns the need to strengthen both initial and continuing professional development. All groups identify training gaps in observation, pedagogical documentation, intentional planning, play mediation and inclusive practices, competences that are essential for ensuring high-quality, coherent and intentional play-based work. Addressing these gaps constitutes a priority for improving everyday practice and supporting stronger professional decision-making.

Beyond the training dimension, the study highlights a set of systemic challenges. In-service teachers emphasize inadequate and inflexible indoor and outdoor spaces, limited access to natural or open-ended materials, rigid routines that constrain extended periods of uninterrupted play, and difficulties in responding to increasingly diverse learning and participation profiles. Headteachers further point to structural constraints related to funding mechanisms, material certification and municipal dependency, as well as persistent pressures from families and broader educational cultures that prioritize more academic approaches. Pre-service teachers add concerns about the lack of time for play during daily routines, challenges in managing group heterogeneity and inclusion, and environmental conditions that restrict children's autonomy and emotional regulation. Collectively, these insights indicate the need for change at multiple levels of the ECEC system.

In response, several directions for improvement emerge. Educational environments need substantial investment to become more flexible, accessible and stimulating, with diversified and well-maintained materials and spaces that expand children's possibilities for exploration. Institutional routines should be reorganized to safeguard meaningful, uninterrupted play periods. Group organization and classroom dynamics may require rethinking to enhance interactions and autonomy. Collaborative professional cultures (rooted in shared curricular principles, reflective dialogue and joint responsibility) must be strengthened across teams. Reinforcing specialized training in play pedagogy and deepening partnerships with families are also essential for consolidated, play-centred approaches.

Importantly, despite the challenges identified, participants also describe key strengths that can serve as catalysts for improvement. In-service teachers highlight strong motivation and high-quality adult-child relationships as foundations for emotionally safe environments. Headteachers note leadership openness to innovation and reflective practice. Pre-service teachers point to positive experiences involving well-designed indoor play areas, outdoor and community resources, and previous practicum experiences that deepened their understanding of play pedagogy. These assets provide fertile ground for scaling high-quality practices.

Together, these findings outline a strong agenda for consolidating play pedagogy in ECE and guiding the next phases of the EDUPLAY project. Priorities include developing training aligned with the identified needs of in-service teachers, headteachers and pre-service teachers; reinforcing professional collaboration to ensure coherence across ECEC teams; and disseminating evidence to broaden societal and policy-level recognition of play as a foundational educational value.

CONCLUSION

The combined analysis of the results of desk research and field research allows us to build a comprehensive understanding of play in ECEC in Portugal, highlighting convergences and areas of priority for development. The legal and policy documents analysed reveal a coherent and inspiring framework that recognizes play as a fundamental principle of early childhood education in Portugal. Play is explicitly integrated in several legal documents with implications for the curriculum, for the organization of settings, and for the observation and evaluation processes. It has also a central place in the professional profile of educators. This positive consideration of play is expressed in the *Curricular Guidelines for Preschool Education* (Lopes da Silva et al., 2016) and in the more recent *Pedagogical Guidelines for Centre-Based Infant-Toddler Education* (Marques et al., 2024). Both conceptualize play as a privileged context for children's learning, expression, participation and inclusion. Moreover, policy documents have progressively broadened the scope of play to include symbolic, sensory and social dimensions, emphasising its contribution to autonomy, creativity, emotional development and well-being from infancy onwards. Nevertheless, results from field study show that the implementation of this framework faces clear constraints, indicating that the existence of advanced policies does not guarantee consistent pedagogical practices based on play or giving due weight to play in daily practices.

Recent empirical literature on this area is relatively scarce in Portugal. Still, the few studies found in the literature review show that professionals face some challenges in managing their role during play, especially in balancing their intervention with autonomy, in linking play to pedagogical intentionality, and in integrating play into the planning, evaluation and monitoring processes. These challenges are also visible in the results of field research, which points to divergent perceptions among educators, assistants, leaders and families regarding the centrality of play and how to implement it. Also, field research identified as challenges institutional practices marked by rigid routines, pressures to other priorities or approaches, and limited resources. Desk research shows that, despite the existence of robust guidelines and growing political attention to ECEC and in particular, more recently, to the 0–3 aged children, there are still asymmetries in initial and continuing training, weaknesses in the qualifications of assistant teachers, and the need for more supervision and pedagogical support, influencing the opportunities and the quality of the play experiences. Indeed, the need for more robust pre- and in-service training and education, particularly in topics as observation, pedagogical documentation, planning, and play mediation appeared as a critical priority for improving practices, according to all groups of participants in field research. This aligns with literature findings that highlight the need for sustained and specialised professional development to ensure the intentional and inclusive use of play in everyday pedagogical work.

From a structural point of view, both the literature and field studies suggest that there is a shortage of adequate and accessible outdoor spaces, a lack of investment in diverse and open-ended materials. The tension between policies that advise for stimulating play environments and practices that remain constrained by material limitations and possibly representations of childhood oriented to academic results is one of the main critical issues identified. Additionally, pressures from families and broader educational cultures prioritising academic preparation (reported by headteachers and some educators) reinforce this tension and further limit the meaningful use of play.

In summary, the combined analysis reveals an education system with solid political foundations and an advanced positive vision of the role of play, but with heterogeneous or uneven implementation marked by professional, organizational, and cultural challenges. This critical finding reinforces the need for investment in teacher training and education, pedagogical supervision, professional development, and improved conditions (spaces and materials) to ensure that play is present in pedagogical practices and in children's daily life, promoting well-being, meaningful learning and inclusion. Strengthening collaborative professional cultures and enhancing communication with families also emerge as essential strategies to ensure coherence between policy expectations and everyday practice.

All these findings inform the next work packages of the EDUPLAY project. And, finally, it is worth noting that a growing social and political appreciation of play, as reflected in social media, with prominent stakeholders advocating for play, outdoor play and risky play, and for children's autonomy, may create a favourable environment for strengthening training, collaboration, and institutional change, thereby supporting the importance of implementing the EDUPLAY project. More broadly, this momentum positions EDUPLAY to contribute not only to professional development but also to wider societal recognition of play as a fundamental educational value.

ANNEX 1: PORTUGAL - A DESCRIPTIVE OVERVIEW OF THE FIELD RESEARCH

Individual Interviews with Headteachers

The analysis was based on five valid interviews with headteachers. Four participants were women (80%), and one was a man (20%). The mean age was 54.4 years ($SD = 8.1$). One participant (20%) was aged 35–46 years, two (40%) were between 46–55 years, and two (40%) were 56 years or older.

Regarding educational attainment, one participant held a Bachelor's degree (20%), three held a Master's degree (60%), and one held a Doctorate (20%). Participants were evenly distributed across different community types: one worked in a village, one in a small town, one in a town, one in a city, and one in a large city (each representing 20%).

In terms of professional experience, headteachers had been in their current position for an average of 13 years ($SD = 5.5$) and had an average of 32.4 years of work experience in education ($SD = 7.9$). The institutions they coordinated served, on average, 155 children ($SD = 134$).

Focus-Group Interviews

A total of 22 early childhood teachers, who participated in four focus groups, were included in the analysis. The majority of participants were women (95.5%), with only one man (4.5%). The average age was 47 years ($SD = 9.6$). Participants were distributed across age groups as follows: 2 teachers (9.1%) were aged 25–35, 8 teachers (36.4%) were aged 36–45, 7 teachers (31.8%) were aged 46–55, and 5 teachers (22.7%) were aged 56 or older. Regarding educational background, 11 teachers (50%) held a Bachelor's degree, and 11 teachers (50%) held a Master's degree.

In terms of work location, 8 teachers (36.4%) were employed in cities, 5 (22.7%) in villages, 4 (18.2%) in towns, 3 (13.6%) in large cities, and 2 (9.1%) in small towns.

Concerning professional experience, in-service teachers reported an average of 22 years in their current positions ($SD = 12.1$) and 23 years of experience in education overall ($SD = 13.8$). Regarding classroom structure, teachers reported that the institutions in which they worked had, on average, 72 children ($SD = 44.4$). The number of children per classroom ranged from 6 to 25, with an average of 19 children ($SD = 4.8$).

Children's age groups varied: the majority of teachers (14/22; 63.6%) taught mixed-age groups (3–6 years), 4 teachers (18.2%) taught 5-year-olds, 2 teachers (9.1%) worked with children under 3 years old, and 1 teacher (4.5%) taught 3-year-olds and 1 teacher (4.5%) taught 4-year-olds.

Direct Observations

A total of 10 classrooms were observed. Most classrooms (9/10; 90%) were in urban areas, while 1 classroom (10%) was in a suburban area. All observations took place in public kindergarten settings. The number of children per classroom ranged from 12 to 22, with an average of 17 children ($SD = 3.6$). The number of children with special needs ranged from 0 to 12 per classroom; notably, one classroom included 12 children with hearing impairments. The number of adults per classroom ranged from 4 to 6, with an average of 4.5 adults ($SD = 0.7$).

Regarding children's age groups, 8 observations (80%) involved children aged 3–4 years, and 2 observations (20%) involved children aged 4–6 years. The total number of children enrolled per classroom ranged from 18 to 25, with an average of 21 children ($SD = 2.0$).

Across the 10 classrooms, a total of 53 play episodes were observed, averaging 10.6 episodes per classroom. Most activities were child-initiated (33/53; 62%), while teacher-initiated activities accounted for 20 episodes (38%).

In Phase 1, the most common types of play observed were object-oriented play and constructive-block play (10 episodes each; 19% each), followed by pretend-sociodramatic play (9 episodes; 16.7%), pretend-imaginative play (8 episodes; 14.3%), and games with rules (8 episodes; 14.3%). Creative play was less frequent (7 episodes; 11.9%), and outdoor play was the least frequent (4 episodes; 4.8%).

Regarding teacher involvement during Phase 1, out-of-role participation was the most frequent form (37.4%), followed by direct involvement (25%), indirect involvement (18.8%), and in-role participation (18.8%). The most frequent teacher roles observed during Phase 1 were facilitator (18/44 episodes; 40.9%), helper (10/44 episodes; 22.7%), and observer (8/44 episodes; 18.2%). Co-participation occurred in 6 episodes (13.6%), while the director role was the least frequent (2 episodes; 4.6%).

Concerning students' self-perceived confidence, most reported feeling confident in the majority of items. The highest "not confident yet" responses were observed for items Q2, Q12, and Q14, each reported by 4 students (40%). This suggests that, while overall confidence was high, these items represent areas where additional support or guidance may be beneficial.

Qualitative Analysis

Regarding item Q2, pre-service teachers display low confidence in using pedagogical frameworks or curricular guidelines to systematically evaluate play practices. This insecurity stems largely from the fact that they have never seen their practicum supervisors carry out this type of assessment, which

limits their understanding of how the process should look in practice. Many also describe the procedure as complex and express concern about applying it incorrectly, reinforcing the perception that they need additional training in assessment methods to feel more competent and secure.

Concerning item Q12, pre-service teachers report a lack of confidence when guiding parents on the appropriate use of play at home. A major source of insecurity is the fear that their suggestions may be interpreted as criticism of parental competence, compounded by concerns about not being fully understood. They also recognise that they do not always know families' social contexts well enough to provide guidance that is genuinely sensitive and well-tailored. This highlights the need for specific training and for clearer, more collaborative, and culturally responsive communication strategies.

Finally, regarding item Q14, pre-service teachers also express limited confidence in encouraging parents to participate in the evaluation of play activities. They note that when parents are not aware of the pedagogical importance of play, they may underestimate its value and provide negative or poorly informed evaluations. At the same time, they emphasise the need to deepen their understanding of effective methods for involving families, considering the social and cultural diversity of children's home contexts. These challenges reinforce the importance of developing skills that promote more effective and informed collaboration between school and family.

ANNEX 2: THEMATIC ANALYSIS OF INTERVIEWS WITH HEADTEACHERS/ LEADERS

Desafios/Barreiras do Brincar		
Categoria	Subtópico	Citações
Espaços físicos e materiais	Barreiras Financeiras e Normativas	<p>“O orçamento de cada sala dava cerca de 130 €”.</p> <p>“Um triciclo com todas as normas de segurança exigidas custava 220 €. Eu conseguiria comprar triciclos a 50 € se não tivessem a estrutura de segurança aprovada pela União Europeia, e compraria três. [...] Mas como tinha de cumprir as normas de segurança, custavam entre 200 e 220 €. Esta é uma dificuldade real.</p> <p>“As exigências técnicas dos materiais que poderíamos comprar acabam por fazer desistir dessa intenção, porque tem de ser tudo hiperseguro”.</p> <p>“Numa das escolas não tínhamos baloiços porque os que existiam não cumpriam as normas de segurança da União Europeia.”</p> <p>“Não pode haver brinquedos de exterior com [...] pontas soltas, ou seja, não podiam ser coisas que não estivessem fixadas ao chão. [...] Eu próprio fui à procura de equipamentos que pudessem fazer o mesmo, ser valiosos, mas que cumprissem as normas. E eu encontrei coisas que começavam nos 2.000 €. Ou seja, eu não conseguia ter orçamento para comprar um baloiço como a lei obriga.”</p> <p>“Depois, em termos de material, está caríssimo, como já te disse!”</p> <p>“Porque nós tínhamos imensos materiais não homologados, assim dizendo, no recreio, como uma cozinha de lama feita pelas famílias, como outros materiais de casa, que não são materiais que estão em uma homologação ou que estão descritos na literatura ou na legislação como equipamento para as crianças. E em situação de inspeção, principalmente da saúde, esses materiais foram-nos retirados do espaço exterior.”</p> <p>“O que nós gostávamos era de ter mais recursos que não tivessem que ser gastar um enorme dinheiro para ter, por exemplo, uma cozinha de lama que se consegue fazer com pedaços de madeira [...] e que tivemos avós a vir à escola e a construir esses equipamentos [...] e de repente tivemos que os retirar porque a inspeção da saúde não os considerava seguros, ou porque podiam ter farpas, ou porque não estavam higienizados da forma como elas impunham, ou porque não tinham a tal certificação que tem que estar na certificação do equipamento do recreio.”</p> <p>“Portanto, os recursos que podíamos ter — mais recursos que podíamos ter — eram recursos financeiros, para equipar o recreio de acordo com as normas, mas que permitissem também estas</p>

		outras atividades que nós queríamos promover, mas que, se calhar, por falta de recursos financeiros e por esta barreira da inspeção, não conseguimos garantir.
	Dependência financeira das Autarquia	“Se não for a câmara municipal a pré-instalar este equipamento, eu nunca vou ter a possibilidade de ter este equipamento. Porquê? Porque as normas são tão exigentes do ponto de vista legal que ou não tenho dinheiro ou não tenho condições para pôr. E esta é uma dificuldade que nós sentimos mesmo.” “Em termos locais, depende também das autarquias”.
	Escassez de Materiais e Recursos	“Algum do equipamento, dos materiais e recursos que têm sido comprados ultimamente pelos docentes são equipamentos de exterior, porque estavam com dificuldades, no fundo, os espaços exteriores estavam pouco equipados”. “Há sempre outros recursos [...] gostávamos de ter um recreio maior, não é?”
	Degradação rápida dos materiais/recursos	“Elas podem fazer, portanto, vão rodando nas salas, cada dia, cada manhã vão rodando e à tarde também rodam. No aspeto negativo, achamos que o material tem um desgaste muito grande. Temos lá um castelo que não é utilizado por 20, mas por 105 crianças durante uma semana. Portanto, um dos constrangimentos será esse, a renovação do material.”
	Planeamento urbano e escolar desarticulado da pedagogia do brincar	“Os especialistas de educação de infância, não são ouvidos. Isso é logo uma grande lacuna quando fazem os edifícios novos. [...] As crianças às vezes têm uns parques infantis que não dizem nada, não têm valor.” “E depois também [...] olhando para os espaços que nós temos, os espaços infantis, pelo menos aqui na cidade de Lisboa, aqueles que eu conheço, acho que ainda são poucos os que oferecem verdadeiros desafios de brincadeira, porque ainda estão presos um bocadinho no século passado e são brinquedos também fechados. [...] São espaços pouco naturais, espaços em que as crianças não podem brincar com imaginação, não é? Não têm... não têm [...] eles falavam na tríade dos parques infantis: o baloiço, o escorrega e o carrossel. E, de facto, é verdade. Não há muito mais para fazer num parque infantil, não é? Acho que também é preciso pensar nisso, oferecer às crianças espaços que sejam desafiantes, em que a criança consiga brincar com as suas ideias. Acho que é preciso intervenção a esse nível.”

<p>Organização pedagógica e tempo</p>	<p>Rotinas pouco flexíveis</p>	<p>“Porque as rotinas às vezes as rotinas muito fechadas”.</p> <p>“Nós sentimos isso, por exemplo, com os mais pequeninos, que têm uma rotina mais apertada e sente-se que não há tanto tempo; gostaríamos de ganhar mais tempo.”</p>
<p>Cultura institucional e profissional</p>	<p>Desvalorização do Brincar por Docentes/ Não Docentes /Escolas e pela Sociedade</p>	<p>“E quanto mais avançamos nos docentes, na cabeça dos docentes de outros ciclos que não sejam os iniciais, o pré-escolar ou o permissivo, mais difícil é esta compreensão do que é importante brincar”.</p> <p>“Eu penso que a estrutura escolar desvaloriza o conceito de brincar na sua génese, ou seja, hoje em dia temos esta estrutura de achar que o brincar é só aquilo que está no espaço fora da sala de aula. Ou seja, nós construímos um uma espécie de conceito social que brincar é extracurricular, ou seja, é uma é uma atividade que se desenvolve após o horário, vá lá, o tempo de trabalho. E isto foi ao longo dos últimos 20 anos, nós fomos trocando um bocadinho esta lógica do brincar como estrutura de aprendizagem [...]”</p> <p>“A escola nestes últimos anos tornou-se muito escola a da produtividade. Os professores têm de entregar qualquer coisa, não é? Tem de se entregar um conteúdo ou entregar uma tarefa e esperar que as crianças respondam de acordo, não com aquilo que foi a aprendizagem deles, mas aquilo que o professor, no fundo, ou que a escola espera que ele entregue”.</p> <p>“Eu acho que não existe, em termos gerais, valorização do brincar nas nossas instituições”.</p> <p>“E o que eu acho é que as escolas, os jardins de infância, estão a ficar um bocadinho escolarizados, porque têm mais tempo do aprender do que o tempo do brincar, não é?”</p> <p>“Há muita gente, nomeadamente quem está na gestão, que acha que matemática, linguagem oral e linguagem escrita são importantes... E às vezes também há tendência de preparar as crianças para o primeiro ciclo, preparar as crianças para o primeiro ciclo, como há para o primeiro ciclo, para o segundo ciclo, etc. E esquecem, talvez por desconhecimento, que o brincar prepara as crianças para a vida, não só para o primeiro ciclo. Essa pressão pelo sucesso escolar também vem muitas vezes até no jardim de infância e algumas vezes até na creche.”</p> <p>“De facto há uma sociedade toda ela que nos diz que as crianças precisam é de aprender. Mesmo os nossos documentos</p>

		<p>legislativos são muito virados para o desenvolvimento e para a aprendizagem, e há uma menor visibilidade do brincar, não é?”</p> <p>“Nós já tivemos aqui variadíssimas inspeções de várias entidades. Nunca nenhuma (nem Ministério da Educação, nem a Segurança Social, nem a Saúde) nunca ninguém nos pergunta sobre o brincar”.</p> <p>“Às vezes há pessoas que são um entrave, ou pelo menos uma barreira com a qual temos de lutar para que as coisas continuem a acontecer. [...] Temos uma cozinha de lama. Nos dias de chuva é natural que as crianças calcem as galochas e que haja marcas dessa brincadeira cá dentro, nos corredores, nas casas de banho, onde for. E as pessoas que são responsáveis por limpar, às vezes não têm abertura ou leitura desses momentos como momentos potenciadores, mas como uma chatice para elas próprias, ou acham que são coisas que as crianças não deviam fazer.”</p>
	Barreiras Linguísticas e Conceptuais	<p>“E quanto mais avançamos [...] nos docentes de outros ciclos que não sejam os iniciais, o pré-escolar ou o primeiro ciclo, mais difícil é esta compreensão do que é importante brincar. [...] Começando inclusive também pelos de infância e alguns deles já muito formatados naquela construção cognitiva do ‘vamos trabalhar’. [...] Isto cria aquela estrutura de que brincar é o oposto de trabalhar ou aprender. Eu acho que esta frase ainda se continua a ouvir muito, quando os educadores de infância dizem às crianças, vá, agora vamos trabalhar, agora é a hora de trabalhar. Isto cria aquela estrutura de que brincar é o oposto de trabalhar ou o oposto de aprender.”</p>
	Barreiras Culturais	<p>“Eu continuo a achar que nós ainda temos, em termos culturais, uma dificuldade global de perceber que a aprendizagem se processa através de um estado normalmente caracterizado pelo estado do brincar”.</p> <p>“Nós olhamos para os nossos políticos e dirigentes e não vemos as pessoas a sentir prazer de estarem a fazer qualquer coisa. [...] Este conceito de produtividade, de produzir coisas, da escola entregar resultados físicos e técnicos, não se muda por decreto.”</p>
	Barreiras Políticas e Instrumentalização da Infância	<p>“Quando uma das nossas escolas foi inaugurada [...] o espaço escolar, o exterior não tinha árvores.</p> <p>E quando nós professores confrontámos a Câmara Municipal [...] a pessoa responsável pelo departamento de educação respondeu que as árvores eram muito pouco seguras em contexto escolar, pois os meninos podiam cair ou aleijar-se nas árvores. [...] Isso era o panorama há 15 anos nas nossas escolas.”</p> <p>“Uma coisa é valorizar no papel e quando falam; outra coisa é quando estamos no terreno.”</p> <p>“Uma das bandeiras de um dos partidos era abrir os jardins de infância e escolas das 7:00 da manhã às 7:00 da noite.</p>

		<p>Quando a bandeira da educação é focada só no horário do jardim de infância, estamos mal. Vai-se buscar o brincar e a criança naquele aspeto romântico, digamos, quando se quer captar atenção, mas na prática não é nada. Na prática, a criança é esquecida”.</p> <p>“Eu acho que dificultam. [...] Há sempre barreiras a levantar-se por estas políticas, por estas medidas, por estas legislações, e não há essa visão de estarmos em conformidade sobre a importância do brincar.”</p> <p>“Nas primeiras orientações curriculares para o pré-escolar, o brincar aparece uma vez mencionado, e apenas na questão das ciências [...]. Nas segundas orientações, o brincar já aparece transversalmente no documento, mas também não vemos nenhuma orientação específica para o brincar, não é? Ele aparece transversalmente em todas as áreas, associado, mas não se dedica um capítulo, por exemplo, um subcapítulo ou domínio ao brincar. Mesmo agora, na questão do documento que saiu recentemente das OPC, que é um documento muito mais atualizado, o brincar não vai então mencionado como o aprender ou o desenvolver.”</p>
	<p>Barreiras de integração e desalinhamento pedagógico das equipas educativas</p>	<p>“Esta nova colega também é um grande desafio, é uma colega que diz que até está a estagiar, nem aceitou estagiária porque diz que ela própria está a estagiar. Porque esta organização do ambiente educativo foi completamente diferente. Ela ficou efetiva este ano, podia escolher o jardim e eu disse-lhe que tínhamos este projeto, para as pessoas também não ficarem assustadas, que não tínhamos sala de referência, tínhamos sala aberta. Aceitou, mas não é uma colega que esteja a caminhar connosco. Portanto, há aqui ainda um trabalho muito grande para ser feito para ela conseguir também.”</p> <p>“Este ano tenho uma colega nova e estou a fazer esse caminho outra vez, a tentar incentivá-la a trazer os meninos o mais tempo possível cá para fora para brincar mesmo, deixar brincar, não ser dirigido. Porque ela sabia que vínhamos cá para fora, conhecia o jardim, mas achava que era tudo muito dirigido, `agora vamos fazer esta brincadeira, agora este jogo´. Estou a tentar, portanto, tem que ser assim com muita calma.”</p> <p>“Estou neste processo ainda de incentivar a colega a vir cá para fora. Não é fácil. [...] As próprias crianças pedem, dizem: ‘Os meninos da sala 1 foram à floresta, foram ao rio’. E eu alertei a colega: repara que as tuas crianças veem as minhas e também querem. É lógico, foi para isso que vieram para este jardim. Ela aos pouquinhos também está a mudar, porque</p>

		não é fácil para alguém que trabalha há 30 e tal anos, e nunca teve esta dinâmica de estar cá fora, de brincar com os miúdos”.
	Desalinhamento entre fiscalização e orientações pedagógicas	“Ainda há um peso muito marcante nas próprias inspeções desenvolvidas pelo Ministério da Segurança Social. Ou seja, ainda há uma desadequação entre o que os inspetores fazem, querem, dizem e aquilo que as organizações que trabalham com as crianças transmitem. Essa, neste momento, parece-me ser a grande dificuldade”.
	Barreiras de Recursos Humanos e Organizacionais	“É a falta de pessoal, de formação, para nos acompanhar. Temos pouco acompanhamento como parceria, percebes? Em relação às pessoas que estão, assistentes operacionais, já temos duas, mas as colaboradoras que vêm para as áreas de infância acabam por não ter parceria connosco — estão entre aspas a apagar fogos: ver quem vai à casa de banho, quem não vai, quem vai pôr o rabinho... É difícil pô-las em dinâmica. Tentamos, mas elas também não estão o tempo todo connosco, são só duas para três salas. Isso é um grande constrangimento.”
Formação e políticas educativas	Formação inicial insuficiente sobre o brincar	<p>“Uma das dificuldades que eu também tenho sentido, que vem um bocadinho no curso do que estava agora a dizer, é a própria formação inicial”.</p> <p>Nós falamos na matemática, no português, nas ciências, no conhecimento do mundo, é tudo muito cientificista e não falando quase nada do brincar na formação inicial, na importância do brincar.”</p> <p>“Na formação inicial há pouca visão ou disponibilidade para olhar para o brincar como a temática fundamental da infância”.</p>
	Formação inicial conjunta com 1.º ciclo como barreira	“A formação inicial e algumas das alterações da formação inicial têm prejudicado muito a educação de infância. Porque a própria estrutura organizativa, com 3 anos e mais 2 do mestrado, sendo que os dois do mestrado são específicos para a educação de infância, o pouco tempo desses dois anos acaba por retirar algumas experiências que seriam fundamentais, nomeadamente o tempo de permanência nas escolas e em várias escolas, ou seja, em vários modelos.”
	Participação superficial na formação contínua	<p>“Essas oportunidades que vamos criando, não são todas as educadoras que o fazem, obviamente. E muitas fazem porque são obrigadas, por causa dos créditos e não sei quê.”</p> <p>“Se não tiveres aberta, se não valorizares o brincar, não vale a pena ouvir muita formação. [...] Tens de estar recetiva a isso, recetiva também ao que é ser criança, não é?”</p>

	<p>Falta de oferta local de formação especializada sobre o brincar</p>	<p>Portanto, mas em termos de formação, era preciso mais formação aqui a nível local, mais formação para... Porque, por exemplo, APA faz seminários [...] e outras instituições fazem congressos e seminários sobre brincar [...], mas às vezes ou é no Porto, ou é não sei onde, e as pessoas não se deslocam. Eh, aqui a nível de concelho deveria haver, se calhar, mais formação.</p>
	<p>Fragilidade na identidade profissional</p>	<p>“Sentia que muitos dos alunos que estavam ali a fazer formação para ser professores estavam ali porque tinham tido boas experiências pessoais com a educação. [...] A maior parte dos alunos dizia: ‘Ah, eu gostei tanto do professor X, ele marcou-me’. Poucos diziam: ‘O que me encanta é a possibilidade de educar, de ensinar, de usar estratégias específicas para alargar conhecimento’.</p> <p>Isto significa que acabamos por replicar o nosso modelo pessoal na educação e não tanto o modelo profissional do professor de educação de infância. Isto assusta-me um bocadinho.”</p>
	<p>Ausência Qualificação Profissional dos/as Assistentes Operacionais</p>	<p>“Temos falta de pessoal auxiliar. Embora a câmara tenha feito o possível, temo-nos servido de pessoas que vêm do desemprego, portanto, não têm qualquer formação, algumas nem a apetência têm. Temos até casos graves de pessoas que não sabem o que é cuidar de uma criança.</p> <p>Portanto, isso é um grande obstáculo em termos de dinâmicas, sem dúvida nenhuma. E isto é também transversal ao primeiro ciclo e ao segundo ciclo.”</p> <p>“Numa escola com 50 colaboradores, há pessoas que podem vir de outros setores, serviços gerais, por exemplo, e que podem não ter esta visão da criança e do brincar que têm as pessoas cuja prática assenta nesta matéria”.</p>
<p>Relação com famílias e comunidade</p>	<p>Desvalorização do Brincar pelos Pais, Família e Comunidade</p>	<p>“E mesmo os pais também não valorizam o brincar, mas pronto, isso também acho que se vai esbatendo”.</p> <p>“A criança a brincar [...] aprende muito mais, desenvolve-se muito mais, é muito mais criativa, é muito mais livre, é muito mais feliz se o seu dia-a-dia for aquilo para o qual ela nasceu, não é? Que é a brincadeira. [...] Acho que às vezes os adultos é que não têm esta noção.”</p> <p>“Muitas vezes temos aquele comentário das famílias: ‘Mas então não se fez nada? Não há nada esta semana?’ E às vezes há estes comentários menos... onde as pessoas não entendem tão bem aquilo que são os nossos objetivos e os nossos princípios.”</p> <p>“Claro que também temos pais que são barreiras [...] sobretudo pais que, nos 5 anos, têm muito este peso que lhes é imposto pela escola e pela sua própria experiência enquanto alunos e pela sociedade: as competências académicas das crianças na transição para o primeiro ano.”</p>

		“Quanto à comunidade, eu acho que é mais difícil nós chegarmos à comunidade ou a comunidade chegar a nós em termos de privilegiar o brincar.”
	Diversidade Cultural	“Temos crianças da Ucrânia, da Índia, do Nepal, da Venezuela, etc. Esta nova realidade cultural também é um desafio, porque os currículos eram diferentes. No Brasil, por exemplo, alguns pais esperam que as crianças aprendam a escrever cedo”.
Transição e ausência da continuidade educativa	Falta de continuidade e articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo	“Tenho uma escola mesmo ao pé que tem também já educação de infância, é EB. O que ela sente é que há uma diferença tão grande desde o pré-escolar para o primeiro ciclo que é arrepiante. Já ninguém brinca.” “No primeiro ciclo deixam de ser crianças. Acho que o primeiro ciclo tem sido abandonado em termos de formação, destas novas dinâmicas que são imperiosas. Nós, educadoras, sentimos muito, de repente vemos os nossos alunos, e as professoras são tão brutas, já não brincamos, já não gostamos [...]. Deixa-me dizer-te, é um aperto no coração. Eles precisam muito.”
Crianças	Barreiras Lúdicas e Desenvolvimentais	“As crianças têm dificuldades no brincar. Desistem facilmente, não se desafiam a si próprias. Agem de maneira que não conseguem brincar com o outro.”

Síntese: Os coordenadores pedagógicos reconhecem que o brincar é o eixo da pedagogia da infância, contudo a sua implementação está condicionada por barreiras estruturais, culturais e institucionais profundamente enraizadas.

Entre as barreiras materiais e normativas, destacam-se orçamentos limitados, exigências legais e fiscalizações que restringem a autonomia das escolas e impedem o uso de materiais simples e criativo. A preocupação excessiva com a segurança e a certificação conduz à homogeneização dos espaços e à perda de oportunidades de exploração livre e arriscada. O planeamento urbano e escolar permanece desarticulado da pedagogia do brincar, produzindo ambientes artificiais e pouco desafiantes.

Do ponto de vista organizacional e pedagógico, as rotinas rígidas, a pressão por resultados e o peso burocrático reduzem o tempo e o valor do brincar. Persistem desalinhamentos nas equipas educativas e fraca articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, reforçando a escolarização precoce da infância. A ausência de pessoal qualificado e o baixo investimento em supervisão pedagógica agravam a dificuldade em sustentar práticas coerentes.

As barreiras culturais e profissionais decorrem de uma visão adultocêntrica que opõe brincar e aprender. A formação inicial e contínua é percecionada como teórica, burocrática e pouco centrada na pedagogia lúdica, o que enfraquece a identidade profissional e perpetua práticas tradicionais. As políticas educativas, embora referindo o brincar, continuam a privilegiar a segurança, a eficiência e a produtividade, revelando uma invisibilidade política e simbólica do brincar.

A relação com as famílias é ambivalente dado que algumas apoiam a pedagogia lúdica, enquanto outras exigem resultados escolares precoces, refletindo crenças sociais centradas na instrução e no desempenho escolar. Paralelamente, as crianças revelam menor capacidade de imaginação, persistência e cooperação, resultado de uma infância excessivamente estruturada e supervisionada.

Em síntese, o brincar encontra-se condicionado por um sistema interdependente de barreiras legais, financeiras, organizacionais e culturais, que traduzem uma cultura educativa orientada para o controlo e a produtividade. Apesar disso, emergem profissionais que interpretam o brincar como direito, linguagem e fundamento da aprendizagem, e propõe uma transformação cultural que devolva à infância o seu espaço de descoberta e liberdade.

Summary: Headteachers/Pedagogical Leader acknowledge play as the cornerstone of early childhood pedagogy; however, its implementation remains constrained by deeply rooted structural, cultural, and institutional barriers.

Among the material and regulatory obstacles, headteachers highlight limited budgets, strict legal requirements, and inspection procedures that restrict schools' autonomy and prevent the use of simple and creative materials. The excessive concern with safety

and certification has led to the standardisation of play environments and the loss of opportunities for free and risky play exploration. Urban and school planning remain detached from the pedagogy of play, resulting in artificial and unchallenging spaces for children. From an organisational and pedagogical perspective, rigid routines, performance pressure, and bureaucratic demands reduce both the time and the perceived value of play. Misalignments within teaching teams and weak articulation between preschool and primary education reinforce the premature schoolification of early childhood. The lack of qualified support staff and limited investment in pedagogical supervision further hinder the consistency and quality of practice.

Cultural and professional barriers stem from an adult-centred view that separates play from learning. Initial and continuing teacher education are often described as theoretical, bureaucratic, and insufficiently focused on play pedagogy, which weakens professional identity and perpetuates traditional, teacher-directed practices. Although educational policies refer to play, they continue to prioritise safety, efficiency, and productivity, revealing its symbolic and political invisibility within the educational system. The relationship with families is ambivalent: while some parents support play-based approaches, others demand early academic outcomes, reflecting broader social beliefs centred on instruction and performance. At the same time, children themselves show reduced imagination, persistence, and cooperation, a consequence of increasingly structured and supervised childhoods. In sum, play is constrained by an interdependent system of legal, financial, organisational, and cultural barriers that reflect an educational culture oriented towards control and productivity. Nevertheless, a growing number of professionals reinterpret play as a right, a language, and the foundation of learning, advocating for a cultural transformation that restores to childhood its essential space for discovery, creativity, and freedom.

Summary: Headteachers and pedagogical leaders recognise play as the cornerstone of early childhood pedagogy; however, its implementation remains constrained by deeply rooted structural, cultural, and institutional barriers.

Among the material and regulatory obstacles, participants highlight limited budgets, strict legal requirements, and inspection pressures that restrict schools' autonomy and discourage the use of simple, creative, and low-cost materials. As one coordinator explained, "A tricycle that meets all EU safety standards costs €220; I could buy three for €50 each if they weren't certified." Another noted, "We had to remove our mud kitchen built by grandparents because the health inspection didn't consider it safe." Such demands for hyper-safe and certified equipment "end up discouraging any initiative because everything has to be fixed to the ground and cost thousands." Consequently, play environments become standardised, sterile, and risk-averse, reducing opportunities for imaginative and exploratory play.

Urban and architectural design further exacerbate this issue. "Early childhood specialists are not consulted when new buildings are designed," lamented one participant, while another observed that many playgrounds "still belong to the last century (the same swing, slide, and carousel) with little that truly challenges children's imagination." This disconnection between urban planning and the pedagogy of play results in environments that fail to reflect children's developmental and creative needs.

From an organisational and pedagogical perspective, leaders report that rigid routines and performance-oriented school cultures leave limited time and space for spontaneous play. "The younger ones have tighter routines; we'd like to gain more time for play," one teacher noted. At the same time, pressures for academic preparation and accountability systems contribute to what many call the "schoolification" of early childhood. As one headteacher explained, "Schools have become places of productivity; teachers must deliver something tangible, not necessarily what children have learned, but what can be shown."

These tendencies are reinforced by inconsistencies within teaching teams and weak articulation between preschool and primary education. "There's such a gap between preschool and the first year, suddenly, no one plays anymore," a participant reflected. New or less experienced colleagues often struggle to align with play-based approaches: "I'm slowly encouraging a colleague to let the children play freely outdoors; it takes time for someone who's worked 30 years in a different way."

Human resource constraints also hinder implementation. Many assistants lack professional training or pedagogical awareness, "often coming from unemployment schemes, without preparation or understanding of what it means to care for or engage with children." Staff shortages and insufficient supervision compromise consistency and safety, leaving teachers to manage alone.

Culturally, adult-centred and utilitarian conceptions of education continue to devalue play. "We've built a social concept that play is extracurricular," one leader observed, while another added, "Our society tells us children need to learn, play is less visible, even in legislation." This mindset permeates professional discourse, where "play is still seen as the opposite of work or learning." Such linguistic and conceptual barriers limit the pedagogical legitimacy of play and reinforce compliance with traditional, teacher-directed models.

Teacher education is another structural weakness. Many interviewees described initial training as "too theoretical and scientific, with little focus on the importance of play." The merger of early childhood and primary teacher education has reduced the practical

time devoted to preschool contexts, and continuing professional development is often pursued “only to collect credits.” A lack of local training opportunities further restricts participation, and as one leader noted, “If you’re not open to valuing play, training won’t make a difference.” These gaps contribute to a fragile professional identity and a reliance on personal, rather than pedagogical, experience as the foundation for practice.

At the policy level, leaders point to contradictions between discourse and practice. “It’s easy to value play on paper, but when we’re in the field, things are different,” one stated. Regulations and political decisions tend to prioritise control, safety, and extended schedules – “When the political flag is to keep schools open from 7 a.m. to 7 p.m., the child is forgotten.” Play remains symbolically recognised but politically invisible, overshadowed by an ideology of productivity and measurable outcomes.

The relationship with families also reflects societal ambivalence. While many parents collaborate in creating play spaces, others express concern about the apparent lack of academic “work”: “Sometimes families ask, So, nothing was done this week?” Such attitudes, particularly among parents of older preschoolers, mirror broader cultural expectations that equate learning with formal instruction. The challenge is compounded by diverse cultural backgrounds, as “families from countries like Brazil or India often expect children to learn to write early.”

Finally, several coordinators noted that children themselves show signs of diminished play competence: “They give up easily, don’t challenge themselves, and struggle to play with others.” These behavioural shifts suggest the effects of increasingly structured, adult-supervised, and risk-averse childhoods.

In sum, play is constrained by an interdependent system of legal, financial, organisational, and cultural barriers, all rooted in an educational culture oriented toward control, safety, and productivity. Yet, amidst these challenges, many teachers reaffirm their commitment to transformation, insisting that “learning happens best when the child is in a playful state” and advocating for a cultural and pedagogical shift that restores to childhood its rightful space for discovery, creativity, and freedom.

Necessidades para Integrar o Brincar

Categoria	Subtópico	Citações
Espaços físicos e materiais	Condições Físicas Controladas e Seguras	“Realmente, a única coisa que precisávamos era ter aquele espaço só nosso. As crianças não veriam as coisas tão estragadas como desejaríamos.”
	Renovar e readaptar os espaços	“Eu diria que neste momento uma das nossas apostas futuras aqui no agrupamento é exatamente a reorganização dos espaços exteriores”. “Gostaríamos de ter mais espaço natural para promover outros tipos de brincadeiras com as crianças.”
	Materiais variados e adequados	“O material, e não venham dizer que não é necessário material para brincar, porque é. Como eu disse há bocado [...] nós temos que ter cada vez mais possibilidades de experimentação de recursos, não é, exagerar mais do que precisamos. Portanto, é essencialmente material.” “[...] As pessoas hoje limitam-se aos materiais comprados, e eu lembro-me o que é que representava para nós um pano, um lençol como brinquedo.” “O que nós gostávamos era de ter mais recursos que não tivesse que se gastar um enorme dinheiro para ter”
Envolvimento da comunidade educativa	Abertura da Escola Pública a Movimentos Alternativos da Comunidade	“Aqui em Mafra apercebemos que nos últimos 5 anos surgiram duas ofertas educativas complementares, duas instituições, uma chamada Escola [X] e outra chamada Enraizar. São grupos ou comunidades de aprendizagem que não têm esta estrutura escolar tradicional, mas apresentam dinâmicas muito baseadas no brincar e no espaço livre [...] as pessoas começaram a ver o trabalho que é feito pelas crianças e jovens que frequentam essas escolas e de repente começam a exigir à escola pública que dê respostas também daquelas. A escola pública acaba por ter de dar esta resposta, porque a própria comunidade exige [...] Agora, o que nós podemos fazer é criar essas condições.”
	Valorização Institucional do Brincar e Alinhamento Pedagógico	“O educador tem também uma função muito importante nesta valorização do brincar, nesta desconstrução do sucesso escolar, como se o sucesso escolar só fosse feito se houvesse atividades de matemática ou de português. Portanto, há um longo caminho ainda a ser feito.” “As pessoas não terem receio de que o estar a brincar significa demitirmo-nos do nosso papel educativo.”

		<p>As crianças estarem a brincar não é demitirmo-nos do nosso papel educativo.”</p> <p>“Se a nível de macro sistema se mudasse a mentalidade, seria mais fácil para os educadores valorizarem o brincar sem medo de não estarem a cumprir a sua função.”</p>
	Relação escola–família e a valorização do brincar	<p>“Os pais conseguem observar que as crianças têm desenvolvimento e fizeram aprendizagens e aí é que estão as evidências [...]. E depois acham muito curioso e percebem realmente que o brincar é importante, que elas efetuam aquelas aprendizagens e aquele desenvolvimento através do brincar. [...] É através das evidências, do que o filho diz em casa, do que nós vamos enviando também com a orientação pedagógica para as famílias, sobre os projetos, processos, produtos, que eles realmente percebem “.</p> <p>“Se nós quisermos, envolvemos as famílias, envolvemos a comunidade e todos esses materiais podem ser construídos com a comunidade e com as famílias, com poucos recursos financeiros.”</p>
Cultura pedagógica e direitos da criança	Direito ao Brincar e à Participação Ativa	<p>“O nosso papel é garantirmos que a comunidade garante os direitos das crianças”.</p> <p>“Acho que o nosso papel é também mostrar à comunidade e à sociedade que as crianças estão aqui e que esta forma de estar em brincadeira, em interação uns com os outros, também tem que ser garantida pela comunidade.”</p>
Formação inicial e contínua	Reflexão e Partilha Colaborativa	<p>“O facto de me darem coisas para ler e de haver estes momentos de discussão e de conversa, de ter pares pedagógicos que, de alguma forma, estão mais alinhados connosco e que nos permitem também crescer enquanto educadores, porque esta discussão também amplia aquilo que nós fazemos.”</p> <p>“Continuamos a apostar na formação [...] e ultimamente as tertúlias pedagógicas têm sido um espaço comum.”</p> <p>“Temos que nos reinventar também com as estratégias [...]. Temos que nos repetir e reinventar a nossa prática pedagógica. E essa parte do brincar tem que estar cada vez mais no foco de todo o desenho educativo.”</p> <p>“Essencialmente, é com os pares que vamos aprendendo”.</p> <p>“Tem que ser com a prática e com exemplos concretos, incentivando os outros, envolvendo também os colegas em práticas do brincar.”</p> <p>“A reflexão permanente, as leituras que vão saindo e que vamos também trazendo [...], sobre a pertinência do brincar, todos estes instrumentos que nós trazemos para a equipa permitem garantir que a equipa compreenda a importância do brincar. A formação, as leituras, a reflexão, o estarmos também em grupos cooperativos com outros educadores e compreendermos coisas que se fazem, esta partilha permanente vai permitindo essa dimensão de profissionalismo, nós nos identificarmos enquanto profissionais que garantem o brincar.”</p>

		<p>“E isso acontece com a reflexão permanente [...], de estarmos exatamente em permanente reflexão para garantir que esses princípios depois na prática acontecem”</p>
	<p>Necessidade de alargar as Experiências Práticas durante a Formação Inicial</p>	<p>“A estrutura organizativa com 3 anos mais dois do mestrado, [...] acaba por retirar algumas experiências que seriam fundamentais, nomeadamente o tempo de permanência nas escolas e em vários modelos. Experimentar na rede pública, no ensino cooperativo, nas respostas privadas, daria aos futuros docentes outra resiliência e mais estrutura para criarem as suas próprias respostas educativas.”</p> <p>“Muitas de nós somos também supervisoras de estágio [...] ensinamos as próprias estagiárias a brincar, que muitas não sabem brincar”.</p> <p>“E depois o que é facilitador, eu acho que tem a ver realmente com a formação inicial, sem dúvida nenhuma.”</p> <p>“A formação inicial [...] centrar-se mais na questão da pedagogia, do saber-estar, do ser criança, do valorizar a infância, de largarmos a ideia do ofício, como dizia o Perrenoud [...], deixarmos isto do ofício aluno e pensarmos nesta ideia da criança ser criança”.</p>
	<p>Formação e Desenvolvimento Profissional Contínuo</p>	<p>“Eu acho que tem muito a ver com recursos formativos”.</p> <p>“Uma das coisas que tem aparecido, e que nós como instituição temos levantado, é a questão de estender esta formação. [...] Apostar muito na formação.”</p> <p>“Eu continuo a dizer que acho que a formação continua a ser a maior aposta que nós temos de fazer.”</p> <p>“Esta tem sido a nossa aposta. A nossa maior aposta tem sido na formação docente.”</p> <p>“A formação contínua é muito importante para que realmente não nos cristalizemos e não fiquemos sempre a fazer o mesmo. [...]”</p> <p>“As próprias escolas superiores de educação também o podem fazer, dando formação nesse âmbito (no domínio do brincar outdoor), [...] e depois trazer pontualmente alguns especialistas nessa área para falar com os grupos e com as educadoras.”</p> <p>“Mas é essencialmente com a formação contínua que se vai tendo com os pares, com o centro de formação e com os especialistas que nos vêm ajudar.”</p> <p>“Em termos de formação, era preciso mais formação aqui a nível local”.</p> <p>“A formação acaba por ser o ponto chave.”</p> <p>“A formação contínua e inicial deve trazer mais oferta sobre o brincar, mas também é preciso cativar os educadores para valorizarem essa formação, porque há muita gente a procurar outro tipo de formações [...]”</p>
	<p>Consolidação da Identidade Profissional</p>	<p>“Temos que ser capazes de formar docentes que entendam a sua função como uma função profissional e não que decorra apenas do seu interesse pessoal.”</p>

	Formação do Pessoal Não Docente	<p>“Foi sobretudo para docentes, mas é uma formação que não pode ficar à margem de todas as outras pessoas que trabalham na escola, porque quem está à porta a receber as crianças, quem está no refeitório, na limpeza, esta formação tem que ser transversal, porque temos de falar todos a mesma linguagem”.</p> <p>“Recursos humanos capacitados, ou seja, com formação”</p> <p>“[...] todos os elementos de gestão devem também ter formação nessa área, ou seja, saber a importância do brincar”.</p>
Tempo e organização pedagógica	Priorizar o Tempo da Criança	<p>“Às vezes as crianças estão a brincar e [...] o pessoal auxiliar interrompe aquilo que a criança está a fazer porque é hora da fruta, por exemplo. E, se calhar, isso implicaria uma mudança de paradigma. Aqui a prioridade é o tempo. Qual é o tempo das crianças e qual é o tempo dos adultos?”</p> <p>“É garantirmos que existe esse tempo livre [...], da criança poder estar em sociedade com os outros em interação”.</p> <p>“O nosso papel é garantir o tempo da criança, não deixar que o tempo da criança fuja”.</p> <p>“O nosso papel enquanto educadores é também mostrarmos à comunidade este tempo da infância, torná-lo visível.”</p>
	Planeamento centrado nas crianças	<p>“É preciso olhar para a organização da rotina e olhar para os tempos das crianças, e oferecer-lhes mais”.</p> <p>“[...] sem uma restrição, constrangimento adulto centrado, com essa visão adulto centrada que nós muitas vezes trazemos para a infância”.</p>
Políticas e condições estruturais	Coerência Vertical e a Continuidade entre Ciclos	<p>“O que importa mais, realçando aqui, não é o pré-escolar, aí temos menos dificuldade, mas nos graus que seguem. Aí é que eu acho que tem de haver uma intervenção maior. [...] fazendo com que as gestões dos agrupamentos percebam também a importância do brincar, e que o que é escolar é o brincar”.</p> <p>O eixo de tudo, eu acho que são os graus seguintes, os graus de ensino e educação que precisam de mais.”</p>
	Apropriação, Interpretação e Operacionalização de Legislação e Orientações Curriculares	<p>“Vai dar-nos uma outra obrigação [...]. Passou a ser quase obrigatório, nas reuniões de departamento, olhar para as orientações curriculares e para o que elas dizem. Coisa que não tinha sido feita nos últimos 20 anos. [...] E esta mudança veio provocar mesmo uma leitura.”</p> <p>“O primeiro momento, é termos diretores e coordenadores com esta visão interpretativa, ou seja, capacidade de interpretar o que a lei diz e operacionalizar isso através de estruturas próprias”.</p> <p>“O brincar é a forma como as crianças têm de se relacionar, de interagir, de comunicar entre elas e não tem que estar lá no nosso projeto ‘o brincar ser para aprender as cores’.</p> <p>É esta desconstrução que tem que se fazer também nos documentos legislativos: o brincar não serve só para aprender.”</p>
<p>Síntese: Os/as coordenadores/as pedagógicos/as identificaram necessidades que convergem da urgência de reforçar o reconhecimento do brincar como direito da criança e dimensão autónoma da ação educativa, assumindo-o como fundamento da prática pedagógica.</p>		

Ao nível do desenvolvimento profissional foi atribuído forte ênfase pelos/as coordenadores/as considerando-o o alicerce fundamental para integrar uma pedagogia do brincar em toda a comunidade educativa. Tanto a formação inicial como a contínua foram reconhecidas como essenciais para cultivar profissionais reflexivos, atentos e responsivos, capazes de escutar e compreender as formas de aprender das crianças. Os/as coordenadores/as defenderam de forma consistente que a formação profissional deve abranger todos os elementos da escola — assistentes, educadores, pessoal administrativo e líderes escolares, garantindo uma visão pedagógica partilhada e coerência nas práticas institucionais. A formação contínua e a supervisão pedagógica foram igualmente destacadas como processos fundamentais para sustentar o diálogo reflexivo e a consistência das práticas educativas.

Em termos organizacionais, é prioritário reconfigurar o tempo e o espaço da infância, ampliando o tempo livre e espontâneo das crianças e flexibilizando as rotinas educativas. Valoriza-se a criação de ambientes exteriores ricos, naturais e desafiantes, que estimulem a exploração, a imaginação e a autonomia, reconhecendo o brincar como tempo educativo legítimo e essencial.

No plano cultural e político, salienta-se a necessidade de promover uma cultura educativa que valorize o brincar como direito universal e forma de participação ativa da criança no espaço público. As escolas são chamadas a desempenhar um papel de liderança e mediação na concretização desse direito, sustentadas por políticas e orientações que reconheçam o brincar como componente essencial da qualidade educativa.

Por fim, a emergência de movimentos educativos alternativos centrados no brincar constitui um estímulo positivo à inovação pedagógica, inspirando as escolas a repensar práticas e a reforçar a ligação com famílias e comunidades.

Em síntese, a implementação plena do brincar requer um ecossistema educativo integrado, sustentado por políticas coerentes, liderança pedagógica participativa, formação transformadora e valorização social da infância. Promover o brincar significa criar condições para que cada criança disponha de tempo, espaço e liberdade para aprender, imaginar e crescer através da brincadeira.

Summary: Headteachers identified needs converge on the urgency to strengthen the recognition of play as both a child’s right and an autonomous educational dimension, positioning it as a fundamental principle of pedagogical practice. As one headteacher noted, *“play must be valued for itself, not only as a tool for learning.”*

Headteachers placed strong emphasis on professional development as the cornerstone for embedding a pedagogy of play across the entire educational community. Both initial and ongoing training were regarded as essential for cultivating reflective, observant, and responsive professionals who are attuned to children’s voices and ways of learning. Headteachers consistently argued that professional learning should encompass all staff members - assistants, teachers, administrators, and school leaders, thereby ensuring a shared pedagogical vision and coherence across the institution. As one headteacher stated, *“training must involve everyone in the school community, from teachers to support staff, so that we all speak the same pedagogical language.”* Continuous professional learning and pedagogical supervision were also highlighted as vital processes for sustaining reflective dialogue and consistent educational practice.

At the organizational level, it is considered essential to reconfigure the time and space of childhood, expanding children’s free and spontaneous playtime while flexibilizing daily routines. As one participant explained, *“we need to give children time, their own time, to play, explore, and even get bored.”* The creation of rich, natural, and challenging outdoor environments is particularly valued, as they foster exploration, imagination, and autonomy, recognizing play as a legitimate and essential educational experience.

From a cultural and policy perspective, headteachers emphasize the need to promote an educational culture that values play as a universal right and a form of children’s active participation in public life. Schools are called to assume a role of leadership and mediation in the realization of this right, supported by policies and frameworks that acknowledge play as a key component of educational quality. As one headteacher remarked, *“schools must make childhood visible and advocate for children’s right to be and play in public spaces.”*

Finally, the emergence of alternative educational movements centered on play is interpreted as a positive stimulus for pedagogical innovation, inspiring schools to rethink their practices and to strengthen their connection with families and communities. *“Communities are now asking public schools to provide the kind of play-based experiences they see elsewhere,”* observed another participant, reflecting a growing social demand for more authentic childhood experiences.

In summary, the full implementation of play requires an integrated educational ecosystem sustained by coherent policies, participatory pedagogical leadership, transformative professional development, and a broader social valuing of childhood. Promoting play means creating the conditions for every child to have time, space, and freedom to learn, imagine, and grow through play.

Estado Atual do Brincar e das Práticas		
Categoria Geral	Subtópico	Citações Relevantes
Organização do Ambiente e Rotina	Brincar como eixo central	<p>“O brincar é a atividade principal das crianças na escola.”</p> <p>“O brincar está instituído no lema da escola e aparece em todos os momentos do dia.”</p> <p>“O brincar é o eixo agregador de toda a atividade de infância, nada faz sentido se não estiver presente.”</p> <p>“As crianças têm sempre espaço para brincar em simultâneo com outras atividades.”</p> <p>“As crianças vivem a brincar, não é uma atividade isolada.”</p> <p>“Brincar deve ser visto como estrutura de aprendizagem, não como extracurriculo.”</p>
	Organização flexível dos espaços e diversidade de materiais	<p>“As salas estão organizadas com áreas e materiais diversos que convidam à exploração e à brincadeira.”</p> <p>“Criamos possibilidades de alterar espaços ao longo do ano para responder aos interesses das crianças.”</p> <p>“O espaço exterior é usado como extensão da sala, com estruturas lúdicas e materiais naturais.”</p> <p>“As salas estão equipadas com materiais diversos (estruturados e não estruturados) que convidam à exploração e ao brincar.”</p> <p>“Todas as escolas têm cozinhas de exterior, trampolins, bicicletas e triciclos adquiridos em parceria com as famílias.”</p>
	Planeamento e intencionalidade educativa	<p>“O brincar é uma escolha pedagógica consciente, fundamentada nas Orientações Curriculares.”</p> <p>“O brincar está previsto nas agendas e planificações como parte integrante da rotina.”</p> <p>“A planificação inclui sempre a voz da criança e o brincar como eixo central.”</p> <p>“Há uma intencionalidade educativa que assegura que o brincar é valorizado no currículo.”</p> <p>“As propostas partem da observação do brincar das crianças.”</p> <p>“O desenho educativo deve ser centrado no brincar, garantindo envolvimento e bem-estar.”</p>
Práticas Pedagógicas e Papel do Educador	Papel do educador como mediador	<p>“O educador é mediador, facilitador e também brinca com as crianças.”</p> <p>“O educador deve ajudar a criança a desenvolver sentido crítico e capacidade de escolher como brincar.”</p> <p>“Participa, provoca, observa e incentiva, garantindo qualidade nas interações.”</p> <p>“O papel do educador é criar oportunidades e estar presente sem limitar a liberdade da criança.”</p> <p>“Não há esta coisa do adulto que ensina e a criança que aprende, mas uma relação vivida e livre.”</p> <p>“Brincar é o espaço de liberdade e envolvimento; o adulto está presente, mas não controla.”</p>

		<p>“A reflexão entre educador e auxiliar sobre o tempo e qualidade do brincar é uma rotina semanal.”</p>
	Papel do coordenador	<p>“O coordenador garante princípios pedagógicos e promove reflexão permanente em equipa.”</p> <p>“Organiza reuniões e formações para reforçar a importância do brincar.”</p> <p>“Dinamiza projetos e assegura que o brincar é visível e valorizado na instituição.”</p> <p>“Supervisão e autoformação cooperada asseguram a operacionalização dos princípios.”</p> <p>“O coordenador de projeto cria estruturas cognitivas para que os docentes percebam que a aprendizagem acontece melhor quando o estado da criança é lúdico.”</p>
	Integração das Orientações Curriculares	<p>“Hoje é obrigatório olhar para as Orientações Curriculares nas reuniões de departamento.”</p> <p>“A revisão das Orientações Curriculares em 2016 trouxe clareza: o brincar é um fundamento da prática.” “Houve evolução: o brincar passou a aparecer transversalmente nos documentos.”</p> <p>“As inspeções passaram a ter um olhar mais pedagógico e mais atento à importância do brincar.”</p> <p>“Nas primeiras orientações, o brincar aparecia apenas uma vez; hoje é transversal, mas ainda sem capítulo próprio.”</p>
Documentação e Revisitação	Monitorização, Registo e Reflexão	<p>“Criámos uma plataforma para documentar práticas de brincar na rua, com fotos, descrições e reflexões.”</p> <p>“A documentação pedagógica torna visível o brincar e ajuda as famílias a compreender o seu valor.”</p> <p>“Cada educador é incentivado a comentar o brincar, através de registos fotográficos, vídeos e textos reflexivos.”</p> <p>“A documentação é usada como instrumento de formação e de comunicação com a comunidade.”</p> <p>“As evidências do brincar são essenciais para comunicar às famílias e legitimar práticas.”</p>
Relação com Pais, Família e Comunidade	Envolvimento das famílias e comunidade	<p>“As famílias são parceiras e participam na construção de espaços e materiais de brincar.”</p> <p>“Mais de 80% dos investimentos das associações de pais são em equipamentos lúdicos.”</p> <p>“Os pais desenham jogos da macaca, constroem cozinhas de exterior e dinamizam hortas escolares.”</p> <p>“A comunidade local, incluindo as freguesias, tem apoiado a criação de parques infantis e espaços de brincar.”</p> <p>“Há uma reciprocidade entre escola e famílias: nós influenciámos a sua visão sobre o brincar e eles influenciam as nossas práticas.”</p> <p>“Kit de jogos tradicionais desenvolvido com famílias e seniores.”</p> <p>“Formamos os pais para compreenderem que aqui se aprende através do brincar, não com manuais.”</p>

<p>Contacto com a Natureza e Espaços Exteriores</p>	<p>Integração de elementos naturais</p>	<p>“Vamos semanalmente à mata em frente à escola, para brincar e explorar o meio natural.” “O espaço exterior é usado para brincadeiras motoras, simbólicas e de descoberta.” “As cozinhas de lama, troncos e materiais naturais promovem a criatividade e o faz de conta.” “As escolas estão situadas em zonas semi-rurais, o que facilita o contacto direto com a natureza.”</p>
<p>Projetos e Iniciativas</p>	<p>Projetos que emergem dos interesses e necessidades</p>	<p>“O brincar não é um projeto isolado, mas um princípio estruturante do modelo pedagógico.” “Projetos como ‘Olhos Postos na Rua’ incentivam atividades ao ar livre e na comunidade.” “Criamos estruturas lúdicas com participação das famílias, como torres de escalada e cozinhas de lama.” “Jogos tradicionais e kits de brincadeiras foram desenvolvidos para enriquecer experiências.” “Projeto de arquitetura nasceu da observação da apetência das crianças para construções.” “As tertúlias pedagógicas têm sido espaço para refletir sobre estratégias lúdicas.”</p>
<p>Valores e Filosofia</p>	<p>Brincar como direito e como aprendizagem</p>	<p>“O brincar é um direito da criança e uma linguagem fundamental da infância.” “Aprender acontece melhor quando o estado da criança é lúdico e prazeroso.” “Brincar é a forma de estar e de ser criança.” “O benefício do brincar é o benefício de ser criança.” “A aprendizagem acontece quando há envolvimento e prazer; e se há prazer, é brincar.” “Brincar é a forma de comunicação, relação e descoberta do mundo pelas crianças.”</p>

Síntese: De acordo com os coordenadores entrevistados, o brincar constitui o eixo estruturante da prática educativa na educação pré-escolar, sendo reconhecido como a atividade principal das crianças e como uma linguagem fundamental da infância. Este princípio orientador está presente em todos os momentos da rotina, integrado no currículo e nas planificações, não sendo concebido como uma atividade complementar, mas como parte essencial do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A organização dos espaços reflete esta intencionalidade pedagógica: as salas dispõem de áreas diversificadas e de materiais estruturados e não estruturados que promovem a exploração, a descoberta e a brincadeira. O espaço exterior é entendido como extensão da sala, incorporando elementos naturais, estruturas lúdicas e equipamentos construídos com a colaboração das famílias, como cozinhas de exterior, trampolins ou bicicletas. A disposição dos ambientes é flexível e dinâmica, permitindo alterações ao longo do ano em resposta aos interesses e necessidades emergentes das crianças.

O planeamento pedagógico evidencia uma clara intencionalidade educativa, assegurando que o brincar é valorizado como eixo central do currículo. As propostas emergem da observação das interações lúdicas e integram a voz da criança, promovendo o envolvimento, o bem-estar e aprendizagens significativas. Neste contexto, o educador é descrito como mediador e facilitador: participa nas brincadeiras, incentiva a autonomia e o pensamento crítico, observa e intervém de forma intencional, garantindo a qualidade das interações sem limitar a liberdade da criança.

O coordenador pedagógico assume um papel estratégico e formativo. Para além de garantir a coerência dos princípios pedagógicos, promove a reflexão contínua em equipa, organiza momentos de formação e partilha e dinamiza projetos que asseguram a visibilidade institucional do brincar. A supervisão e a autoformação cooperada são apontadas como práticas

fundamentais para a consolidação dos princípios educativos. Este papel implica também assegurar a integração efetiva das Orientações Curriculares nas práticas, promovendo a sua leitura crítica e atualização constante. A revisão das Orientações Curriculares (2016) é destacada como um marco na valorização do brincar, que passou a estar presente de forma transversal nos documentos orientadores, ainda que sem um capítulo próprio.

A documentação pedagógica emerge como instrumento essencial de monitorização, reflexão e comunicação. Os registos fotográficos, descrições e reflexões permitem tornar visível o brincar, ajustar práticas e reforçar a compreensão das famílias sobre o seu valor educativo. A relação com pais e comunidade é marcada por parcerias ativas e colaborativas: as famílias participam na construção e melhoria dos espaços, investem em equipamentos lúdicos e colaboram em projetos intergeracionais, como o desenvolvimento de kits de jogos tradicionais, fortalecendo a dimensão social e cultural do brincar. O contacto com a natureza é considerado uma componente pedagógica estruturante. As experiências ao ar livre, as brincadeiras na mata e o uso de materiais naturais (como troncos, areia ou cozinhas de lama) potenciam a criatividade, o faz de conta e o desenvolvimento motor. Os projetos educativos emergem frequentemente dos interesses e curiosidades das crianças, integrando atividades de exploração, construção e descoberta, numa lógica de currículo emergente e centrado na criança. Por fim, os coordenadores sublinham que o brincar é um direito inalienável da criança e um meio privilegiado de aprendizagem. Brincar é aprender com prazer, com envolvimento e com liberdade; é comunicar, criar, pensar e sentir. Assim, o benefício do brincar é, antes de mais, o benefício de ser criança, promovendo bem-estar, criatividade, autonomia e desenvolvimento integral, numa educação que prepara para a vida e não apenas para a transição escolar.

Summary: According to the headteachers, play constitutes the structural axis of educational practice in early childhood education, being recognised as the main activity of children and as a fundamental language of childhood. This guiding principle is present throughout the daily routine, fully integrated into the curriculum and planning processes. It is not conceived as a complementary activity, but rather as an essential part of the process of development and learning.

The organisation of learning environments reflects this pedagogical intentionality: classrooms are arranged in diversified areas and equipped with both structured and unstructured materials that foster exploration, discovery, and play. The outdoor space is viewed as an extension of the classroom, incorporating natural elements, play structures, and equipment co-constructed with families, such as outdoor kitchens, trampolines, and bicycles. The arrangement of environments is flexible and dynamic, allowing for adjustments throughout the year to respond to children's emerging interests and needs.

Pedagogical planning demonstrates a clear educational intentionality, ensuring that play is valued as the central axis of the curriculum. Proposals arise from the observation of children's play interactions and include the child's voice, promoting engagement, well-being, and meaningful learning. In this context, the teacher is described as a mediator and facilitator: they participate in play, encourage autonomy and critical thinking, observe and intervene intentionally, and ensure the quality of interactions without limiting children's freedom.

The headteachers assumes a strategic and formative role. Beyond guaranteeing coherence in pedagogical principles, they promote continuous team reflection, organise training and sharing sessions, and foster projects that ensure the institutional visibility of play. Supervision and cooperative self-training are identified as key practices for consolidating educational principles. This role also involves ensuring the effective integration of the National Curriculum Guidelines into everyday practice, encouraging critical reading and ongoing adaptation. The 2016 revision of the Curriculum Guidelines is highlighted as a turning point that brought greater clarity to the recognition of play as a foundational element of practice, making it transversal across documents, even if not yet with a dedicated chapter.

Pedagogical documentation emerges as an essential tool for monitoring, reflection, and communication. Photographic records, descriptions, and reflective notes make play visible, support practice adjustment, and strengthen families' understanding of its educational value. The relationship with families and the community is marked by active and collaborative partnerships: families participate in the construction and improvement of play spaces, invest in play equipment, and engage in intergenerational projects (such as the development of traditional games kits) thus reinforcing the social and cultural dimension of play. Contact with nature is considered a fundamental pedagogical component. Outdoor experiences, play in the forest, and the use of natural materials (such as logs, sand, and mud kitchens) enhance creativity, imaginative play, and motor development. Educational projects frequently emerge from children's interests and curiosities, integrating activities of exploration, construction, and discovery, reflecting an emergent and child-centred curriculum.

Finally, headteachers emphasise that play is an inalienable right of the child and a privileged means of learning. To play is to learn with joy, engagement, and freedom; it is to communicate, create, think, and feel. Thus, the benefit of play is, above all, the

benefit of being a child, promoting well-being, creativity, autonomy, and holistic development, within an education that prepares children for life, and not merely for school transition.

Summary: According to the headteachers interviewed, play constitutes the structural axis of educational practice in early childhood education, being recognised as the main activity of children and as a fundamental language of childhood. As one headteacher put it, “Play is the child’s way of being and learning; everything else makes sense only if play is present.” This guiding principle is embedded in all moments of the daily routine and fully integrated into curriculum planning – “*Play is not extracurricular; it is the structure of learning itself.*”

The organisation of learning environments reveals a strong pedagogical intentionality. Classrooms are arranged in diversified areas equipped with materials that invite exploration and imagination. As one teacher described, “*The rooms are organised with diverse areas and materials that invite exploration and play.*” Outdoor spaces act as extensions of the classroom, featuring natural elements and playful structures co-created with families, from mud kitchens and trampolines to bicycles and community-built gardens. The flexibility of space organisation allows for continuous adaptation: “*We create possibilities to change the environment throughout the year according to children’s interests.*”

Pedagogical planning is grounded in intentionality and observation. Headteachers emphasised that “*play is a conscious pedagogical choice, based on the Curriculum Guidelines.*” Planning always incorporates children’s voices and lived experiences, ensuring engagement and meaningful learning. As one noted, “*Educational design must be centred on play, ensuring well-being and involvement.*”

The teacher’s role is conceived as that of a mediator and co-player rather than a transmitter of knowledge. “*The teacher is a mediator, facilitator, and also plays with the children,*” said one participant. Teachers observe, provoke, and support children’s critical thinking, maintaining a balance between presence and freedom: “*Play is a space of freedom and engagement; the adult is present but does not control.*”

The headteachers assumes a strategic and formative function, ensuring coherence and reflection within the team. “*The headteacher guarantees pedagogical principles and promotes ongoing reflection among staff,*” while also organising meetings and professional development to reinforce the centrality of play. Supervisory and self-training practices are common, as “*cooperative reflection ensures that teachers understand learning happens best when the child is in a playful state.*” The 2016 revision of the Curriculum Guidelines is recognised as a milestone, since “*it brought clarity: play became a transversal foundation across the documents.*”

Pedagogical documentation is used as both a reflective and communicative tool, “*making play visible and helping families understand its value.*” Through photos, narratives, and reflective texts, teachers document and analyse the evolution of play, using these records for training and dialogue with families. As one headteacher summarised, “*Evidence of play is essential to legitimise our practices and communicate with families.*”

The relationship with families and the community is built upon genuine collaboration. Parents and community members actively contribute to the creation of play spaces and materials: “*Families design hopscotch games, build outdoor kitchens, and co-create vegetable gardens.*” In many schools, over 80% of parent association investments are directed toward play equipment, and projects such as “*Traditional Games Kits*” or intergenerational activities with local elders strengthen the cultural and social dimensions of play.

Contact with nature is regarded as a vital educational dimension. “*We go weekly to the forest in front of the school to play and explore the natural environment,*” shared one teacher. Mud kitchens, logs, and unstructured natural materials foster imagination, sensory exploration, and physical challenges. As noted, “*outdoor spaces are used for motor, symbolic, and discovery play.*”

The projects developed often arise from children’s own interests and needs, reinforcing the emergent and child-centred nature of the curriculum. Initiatives such as “*Eyes on the Street*” promote community-based and outdoor play, while architectural and construction projects stem from children’s fascination with building and creating. “*Play is not a separate project, but a structuring principle of our pedagogical model.*”

Ultimately, headteachers reaffirm that play is both a right and a mode of learning. “*Learning happens best when the child is in a joyful, playful state,*” one reflected. Play embodies pleasure, creativity, autonomy, and discovery – “*The benefit of play is the benefit of being a child.*” It nurtures well-being, imagination, and holistic development, fostering an education that prepares children for life, rather than merely for school transition.

ANNEX 3: THEMATIC ANALYSIS OF FOCUS GROUPS WITH IN-SERVICE TEACHERS

Desafios/Barreiras do Brincar		
Categoria	Subtópico	Citações
Espaço físico e materiais	Espaços físicos inadequados (ex.: excesso de móveis ou salas pequenas)	<p>“Tem uma sala muito pequena [...] uma grande parte dos móveis está colado à parede [...] não tenho muitas alternativas de mudança.”</p> <p>“Quando cheguei agora ao sítio onde estou, a primeira coisa que vi é que tinha uma chaminé antiga e dois espaços muito pequenos.”</p> <p>“A minha sala estava apoiada com muitos móveis.”</p> <p>“Eles precisam é de espaço, não é de móveis.”</p>
	Espaços exteriores cimentados e sem natureza	<p>“O espaço exterior é bom em termos de área, mas é tudo cimentado.”</p> <p>“Estamos a encher vilas com turmas a monte, sem espaços exteriores.”</p> <p>“O espaço exterior (...) é tudo cimentado, porque os arquitetos das câmaras acham que o cimento é que é bom!”</p> <p>“O desafio maior que eu vejo é estar numa escola nova, espetacular, com umas instalações muito boas em termos interiores, OK? E depois temos um espaço exterior que é grande e que podia ser ali um mundo, e é só betão e betão e betão, e é tudo muito estéril, o espaço exterior é mesmo pobre, portanto acho que vai ser o desafio, tornar o espaço exterior um bocadinho a continuidade daquilo que é lá dentro”.</p> <p>“Na construção das escolas de raízes ou a requalificar escolas, não faz sentido nenhum o cimento”.</p> <p>“Canteiros que não se podem mexer? Que são apenas para uso ornamental? Não faz sentido não haver mais nada para brincar. Ora aquele canteiro é parte rica do meu recreio, não é?”</p>
	Materiais/espaços não homologados	<p>“Estamos sempre a rezar para não termos uma auditoria ao espaço exterior.”</p> <p>“Tenho cordas e baloiços pendurados nas árvores não autorizados.”</p> <p>“Só queria acrescentar o problema que nós estamos a ter com os materiais, portanto, agora tudo tem que ser certificado e nós aqui em Viseu até já tivemos um agrupamento que mandou retirar as cozinhas de lama dos jardins”.</p>
	Falta de materiais naturais e de fim aberto	<p>“Os materiais de fim aberto permitem o brincar de uma forma que não há intenção.”</p> <p>“Cada vez mais recursos naturais, até porque encontramos uma espécie de floresta.”</p>

	Limitações do Espaços Físicos	"O próprio espaço físico que temos disponível na escola, outros problemas que também temos que resolver é o facto de estarmos muitas vezes integrados em escolas do primeiro ciclo e haver aquele problema do que os primeiros ciclos já estão a trabalhar e, portanto, não podemos fazer barulho."
Organização pedagógica e tempo	Planeamento excessivo e falta de tempo para brincar	"Há uma grande preocupação no planeamento de atividades específicas, como festividades, etc, mas depois não se encontra esse espaço e esse tempo." "O tempo do brincar... temos que arrumar, temos que ir almoçar." "Está tudo muito preparado e falta-nos um bocadinho a necessidade de criar brincadeiras com os objetos, com os brinquedos e percebe-se que falta ali às vezes tempo para brincar" "Acho que principalmente agora vejo que as crianças não têm aquela espontaneidade às vezes de criar brincadeiras."
	Falta de tempo para documentar e avaliar o brincar	"É muito difícil conseguir isto no tempo de 7 horas de trabalho." "Tenho muita dificuldade em monitorizar e avaliar estas brincadeiras através de documentos."
	Turmas grandes	"25 crianças numa sala de atividades [...] está a tornar o papel do educador de infância cada vez mais difícil."
Cultura institucional e profissional	Falta de compreensão por parte de colegas/direções da necessidade do brincar	"Mostrar às direções que o nosso trabalho é diferente [...] não estamos simplesmente a descansar." "Nem todos os colegas nos olham da mesma forma [...] acham que estamos ali para entreter." "Nem todos os colegas nos olham da mesma forma [...]" Eh, e eu já passei por escolas em que o pré-escolar era um bocadinho posto de parte, porque nós só estamos ali para entreter, assuar narizes, como dizia um professor meu, assuar narizes e a atar os sapatos e pouco mais". "Para ser sincera, no colégio onde eu [...] o modo de pensar não se alinha muito com o da equipa pedagógica e isto acaba por nos dificultar um pouco o trabalho. Não há a valorização do brincar como nós entendemos [...] e a direção está muito virada para um ensino academicista, em que todos têm de ser iguais, e o que interessa é aprender português, matemática e estudo do meio. [...] e a equipa pedagógica acaba por estar sempre muito em pé de guerra, por assim dizer, com a direção". "Mas o facto de não termos uma direção que nos apoie e que entenda esta importância do brincar e, achar que os meninos não estão a fazer nada quando estão a brincar, estão só a brincar, isto dificulta muito o nosso trabalho".

	Falta de compreensão por parte de auxiliares e outros profissionais	<p>“O brincar serve para ir limpar, serve para ir fazer qualquer coisa.”</p> <p>“A auxiliar não brinca convosco. Nós fazemos.”</p> <p>É mais difícil ainda são aquelas pessoas que nem brincam com as crianças, nem criam este laço e que não deixam as crianças brincar para não desarrumar. Portanto, acho que é uma dificuldade porque nem sempre o pessoal auxiliar está em sintonia”.</p> <p>“Tive uma auxiliar que se eu fizesse uma atividade que implicasse um bocadinho mais de limpeza, já estava o tempo todo a olhar para mim de lado e a dizer: Aí, eu tenho de certeza que vai fazer isso a seguir, porque eles vão deitar tudo ao chão”, e isso dá-nos logo ali uma dificuldade acrescida”.</p> <p>“Agora às vezes não é fácil gerir tudo e mudar a mentalidade das pessoas”.</p>
	Falta de valorização do brincar por parte de entidades externas	<p>“A senhora da câmara dizia: ‘Esqueça lá isso das cozinhas de lama, paletes, isso é uma porcaria que vocês inventam.’”</p>
	Falta de rede de apoio entre educadores	<p>“Os educadores de infância nunca se ouvem. É pena.”</p> <p>“Tenho realmente saudades, desses momentos que nós espicaçávamos um bocadinho e agitávamos as ideias”.</p>
	Projetos desalinhados com o interesse das crianças	<p>“E isto é um desafio muito grande como a que a direção perceba e que não nos entupa, e desculpem a expressão, de projetos e projetinhos e mais isto e mais aquilo no PA e no PPPA e nos outros as siglas todas que nos obrigam a pertencer, a participarem nos projetos que não dizem nada às crianças, absolutamente nada.”</p> <p>“Claro que temos autonomia, mas depois lá de cima vem o projeto da sede, seja o projeto da matemática, ou não sei quê [...]. vem depois o da câmara, tem mais um projeto, bem, quer dizer, às vezes somos bombardeadas por tanta coisa que vai aparecendo por lá”.</p>
Formação dos Educadores	Formação inicial insuficiente sobre o brincar	<p>“A formação inicial contribuiu para vocês terem o desenvolvimento desta perspetiva do brincar? No meu caso, não.”</p> <p>“Não havia tanto esta conversa do brincar como algo essencial.”</p> <p>“Permitiu-me uma formação rica nalgumas áreas que eu considerei muito boa, principalmente nas expressões, mas em relação ao brincar e ao desenvolvimento da criatividade e tudo mais, não acho que fosse um bom exemplo para mim.”</p> <p>“E depois havia uma dualidade entre aquilo que nos era explicado na teoria [...] e o stress de tentar corresponder às exigências dos educadores com quem estávamos a estagiar”</p> <p>“O que acontece é que durante muito tempo, o brincar foi completamente desvalorizado e nós, pela nossa forma de ser e de estar, valorizávamos e pensávamos no brincar como uma forma de aprender, ou não e nem sequer propúnhamos isso, até</p>

		<p>porque acho que a própria ação estava muito centrada no adulto”.</p> <p>“Eu hoje trabalho com uma colega e às vezes digo, tenho a sorte de ter uma licenciatura pré Bolonha. Noto que agora na formação, acho que há ali algumas lacunas, outras coisas se tornaram melhores, mas eu estou feliz por a minha formação inicial ser pré Bolonha.</p> <p>“A minha formação inicial já foi há muitos anos, ainda fui do tempo do bacharelato. Eu acho que não assim teoricamente não (...), na formação inicial posso dizer que não fui muito alertada, pelo menos teoricamente para a importância do brincar (...) mas o que me deu mesmo esse alerta foi a prática direta com as crianças”.</p> <p>“Eu fiz a licenciatura pré Bolonha, como disse há pouco e deram-nos um bocadinho a visão global de vários modelos, em especial do sócio construtivismo e, portanto, acaba por ser um modelo que não é de todo afastado do brincar. Embora se calhar a palavra brincar, brincar, brincar não fosse dita de uma forma tão espontânea e tão presente”.</p> <p>“[...] quando cheguei ao primeiro ano de prática, num contexto altamente diferente deste alinhamento e, portanto, eu entro de novo num sítio onde as pessoas já estão E onde já está tudo definido e eu tive alguma dificuldade em me encontrar (...) quando entrei no meu primeiro ano de trabalho, a primeira coisa que me colocaram para uma sala de 3 anos foram manuais à frente”</p>
	Formação inicial conjunta com 1.º ciclo como barreira	“A formação inicial conjunta de educadores de infância e professores do 1.º ciclo é um erro absoluto.”
	Formação contínua sobre o brincar insuficiente	<p>“Quando as pessoas sabem das coisas e estão seguras e tem documentos ou livros de entidades competentes dentro da área, nós sentimos muito mais seguras e essa segurança também se transmite”</p> <p>“ (...) eu senti durante muitos anos que os educadores não conseguiam explicar o porquê da importância do brincar”.</p> <p>“[...] portanto eu acho que a formação inicial ainda não acabou.”</p> <p>“É uma área que me interessa muito, tudo o que seja sobre o brincar, e tenho investido muito em mim também, em formações (...) e depois às vezes até penso que aos olhos de muita gente estou a fazer tudo muito errado”</p> <p>“Efetivamente, as normativas existem, mas se calhar é preciso haver uma estratégia de formação (...), isto tem que passar para os profissionais também (...). Se calhar, para algumas pessoas até leem mas para outras pessoas que não estejam tão alinhadas, se calhar é preciso reforçar um bocadinho mais”.</p>
Políticas educativas	Falta de investimento financeiro e institucional	<p>“Era preciso que a educação da infância fosse mais valorizada e que houvesse mais orçamento.”</p> <p>“De facto, os profissionais de educação de infância são seres humanos maravilhosos, porque tão sempre à procura de quem</p>

		<p>nos ajuda, mas eu tenho que afirmar que deveria haver mais apoio, mais investimento financeiro, mais orçamento, porque nós vivemos muito da boa vontade dos profissionais, da família e da comunidade e era preciso que a educação da infância fosse mais valorizada e que houvesse mais orçamento."</p>
	<p>O não cumprimento das OCEPE e a Inexistência de uma Política Nacional Consertada sobre a Importância do Brincar</p>	<p>"Acho que é muito triste o facto de nós termos tido a possibilidade de se criar um documento tão luminoso como as OCEP são, tão a é um documento tão avisado, tão claro e tão capaz, tão eficaz e que eh, por serem orientações e não uma obrigatoriedade, há coisas a dizer isso mesmo. Ah, mas isto são só umas orientações e eu faço como entender. E é que não é bem assim."</p> <p>"[...] e há o próprio desconhecimento das próprias orientações curriculares por parte da direção [...], o que acaba por nos dificultar muito o trabalho".</p> <p>"No entanto, o que também observo na prática é o mau entendimento que se faz das OCEP por exemplo, e se houvesse uma política nacional com base na importância do brincar, isto não faria sentido".</p> <p>"[...] eu não conheço as pessoas que fazem as políticas e o que é está por trás das políticas que se fazem, mas não me parece que haja uma política concertada nacional ao nível do brincar, e que isso passe para todos os profissionais que estão no terreno, porque se passasse, se calhar, as pessoas percebiam que efetivamente a importância do brincar"</p>
<p>Relação com famílias e comunidade</p>	<p>Expectativas inadequadas das famílias</p>	<p>"Os pais muito preocupados: 'Mas eles só brincam, aprendem o quê?'"</p> <p>"O que vocês vão encontrar aqui é essencialmente brincar e depois através do brincar vão adquirir competências para a vida, mas se estão à procura de algo mais estruturado, não é este jardim de infância e isso fica logo muito claro e quem nos procura "</p>
	<p>Falta de envolvimento das famílias</p>	<p>"Tenho muita dificuldade neste momento em envolver a família."</p>
	<p>Falta de tempo para sensibilizar famílias para o brincar</p>	<p>"É preciso ensinar os pais a brincar com os filhos e a criar o ambiente de casa lúdico."</p>
	<p>Diferenças Culturais</p>	<p>"O maior desafio que eu tenho encontrado tem sido as diferenças culturais, por exemplo, com o Brasil, porque no Brasil já há uma pré-escolarização aos 5 anos, e quando as famílias vêm do Brasil para Portugal, nestas idades é um bocadinho difícil perceberem que aqui em Portugal e na Europa, o que se valoriza é o brincar, quando no país deles o que se valoriza, por serem países com menores níveis de escolarização"</p> <p>"Para alguns pais do Brasil é assim um bocadinho estranho, porque os miúdos já vêm de contextos muito escolarizados com as fichas, depois ali há algumas diferenças, é curioso perceber como, apesar das crianças virem supostamente com práticas</p>

		dos mais crescidos, quando lhes é dada a oportunidade de terem iniciativa e autonomia, eles não sabem gerir porque não aprenderam”.
Transição e continuidade educativa	Pressão da transição para o 1.º ciclo	<p>“Há por vezes a ideia de que se o jardim de infância privilegia o brincar... todas as dificuldades que depois a criança tem no primeiro ciclo são por falta de tempo sentado.”</p> <p>“(…) uma das barreiras é precisamente isto da transição para o primeiro ciclo. Tanto por parte dos pais, mas principalmente por parte dos profissionais que depois vão receber as crianças e que não tem como (…) integrar ou tem isso como limitação das suas práticas, integrar o brincar dentro da sala de aula.”</p> <p>“(…) Também sinto isto na minha prática, parece que as crianças quando passam para o primeiro ciclo, a infância acaba, não é? Porque não há tempo para brincar, agora é para trabalhar, só este termo para mim já é muito agressivo para uma criança.”</p>
	Grupos heterogéneos com desafios na seleção de materiais	“Tenho crianças que ainda não fizeram os 3 anos e já tenho crianças a fazer os 6. Então, às vezes, na escolha dos materiais torna-se um bocado torna-se um desafio, para que alguns deles não sejam perigosos”.
Relação entre crianças	Relacionamentos Interpessoais	“A questão das relações também, eu acho que cada vez mais é um desafio eh onde vemos a dificuldade de relação entre crianças, eh da aceitação do outro, do toque, da partilha do brinquedo, da partilha do espaço às vezes, aí que acaba por ser uma barreira muitas vezes também ao brincar.”

Síntese: Os educadores identificam múltiplas limitações à integração do brincar nas práticas pedagógicas, agrupadas em dimensões físicas, organizacionais, institucionais e culturais.

Destacam-se os espaços físicos reduzidos, o excesso de mobiliário e a presença de materiais não certificados, frequentemente sujeitos a restrições formais. A ausência de espaços exteriores naturais, muitas vezes substituídos por áreas cimentadas, limita a qualidade das experiências lúdicas ao ar livre. Quando os jardins de infância se encontram integrados em centros escolares, estas limitações tornam-se ainda mais evidentes, observando-se constrangimentos ao nível das deslocações e da autonomia de utilização dos diferentes espaços. A isto acresce o fraco isolamento acústico de algumas salas, que condiciona a liberdade de movimento e de expressão das crianças, particularmente quando partilham o edifício com o 1.º ciclo.

As exigências burocráticas para saídas ao exterior dificultam a resposta aos interesses das crianças e a realização de atividades mais diversificadas. A dimensão das turmas e a presença de grupos heterogéneos (com crianças de idades muito distintas) comprometem a qualidade da interação e a adequação dos materiais. A estas limitações somam-se desafios associados às diferenças culturais das famílias, sobretudo quando estas provêm de contextos onde a educação de infância assume uma lógica escolarizada e centrada em atividades formais, resultando em dificuldades na compreensão e valorização do brincar como eixo central da educação de infância.

Muitos educadores referem que a formação inicial não valorizou suficientemente o brincar, o que representa uma lacuna estrutural. Além disso, há críticas à formação conjunta com o 1.º ciclo, considerada inadequada para a especificidade da educação de infância.

A falta de apoio institucional (por parte de direções, coordenações, colegas e auxiliares) é uma barreira transversal, com práticas relacionadas com o brincar frequentemente desvalorizadas ou mal compreendidas. A falta de tempo para planejar, documentar e refletir sobre o brincar é também apontada como um obstáculo à sua integração qualificada, bem como a adesão a projetos pouco significativos para as crianças, que limita o seu envolvimento.

Há ainda críticas à ausência de manutenção dos espaços e à desresponsabilização das autarquias, que não garantem condições estruturais adequadas para práticas centradas no brincar, principalmente no exterior. Os educadores alertam para a necessidade de mais investimento público, apoio financeiro e valorização política da educação de infância. Assinala-se ainda o incumprimento das OCEPE, frequentemente entendidas como meras sugestões e não como orientações estruturantes da prática, o que compromete a intencionalidade pedagógica e a qualidade das experiências do brincar oferecidas às crianças. Neste sentido, é sublinhada a inexistência de uma política nacional concertada que reconheça e assuma o brincar como dimensão central, perpetuando interpretações incoerentes e a desvalorização do documento orientador.

Por fim, destaca-se a pressão da transição para o 1.º ciclo, que leva à antecipação de práticas escolares e à desvalorização do brincar como eixo central da aprendizagem. A falta de envolvimento das famílias e as suas expectativas inadequadas sobre o valor do brincar são também barreiras relevantes, exigindo maior sensibilização e trabalho colaborativo. A estes fatores soma-se a crescente dificuldade nas relações entre pares, com desafios ao nível da aceitação do outro, da partilha e da negociação nos momentos de brincadeira, influenciando a qualidade das interações e a experiência lúdica.

Summary: In-service teachers identify multiple changes regarding the integration of play in pedagogical practices, grouped into physical, organizational, institutional and cultural dimensions. Notably, reduced indoor spaces, an excess of furniture and the use of non-certified materials, often subject to formal restrictions, are frequently mentioned. The lack of natural outdoor environments, commonly replaced by cemented areas, compromises the quality of outdoor play experiences.

When kindergartens are situated within larger school complexes, these limitations become even more pronounced, as restrictions on movement and autonomy emerge in the use of shared spaces. These challenges are further intensified by inadequate acoustic insulation in some rooms, which constrains children's freedom of movement and expression, particularly when the facilities are shared with the first years of primary education.

Bureaucratic requirements for outdoor activities hinder the ability to respond to children's interests and to provide more diverse learning experiences. Class size and the presence of heterogeneous groups (children of very different ages) compromise the quality of interactions and limit the suitability of the materials that can be provided. These difficulties are further compounded by cultural differences in expectations about early education, particularly among families who come from contexts where pre-schooling is more formal and instructional, leading to misunderstandings about the value of play and requiring additional communication and mediation by teachers.

Many in-service teachers note that their initial teacher education did not adequately foreground the role of play, highlighting a structural gap in professional preparation. Furthermore, initial training is frequently delivered in conjunction with primary teacher education programs, which is regarded as insufficiently responsive to the distinct pedagogical foundations and developmental specificities of early childhood education.

A lack of institutional support from school leadership, coordinators, colleagues and support staff is identified as a pervasive barrier, with play-based practices often undervalued or misunderstood. Limited time for planning, documentation and reflective practice further constrains the meaningful integration of play. Additionally, engagement in externally imposed projects that are not aligned with children's interests is reported to reduce opportunities for sustained involvement and meaningful learning.

Further concerns are raised regarding the insufficient maintenance of educational spaces and the perceived withdrawal of responsibility by local authorities, who do not ensure the structural conditions necessary for play-based practices, particularly in outdoor environments. In-service teachers call for increased public investment, sustained financial support and stronger political commitment to early childhood education. A central concern relates to the limited and inconsistent implementation of national curricular guidelines, which are often interpreted as optional rather than as binding pedagogical orientations. In-service teachers argue that the absence of a coordinated national policy that explicitly affirms the importance of play contributes to fragmented practices and undermines pedagogical intentionality.

Lastly, the pressure associated with the transition to primary school contributes to the early introduction of more formal, school-oriented practices, leading to a devaluation of play as a central pedagogical process. Limited family engagement and prevailing misconceptions about the educational value of play also constitute significant barriers, underscoring the need for sustained awareness-raising and collaborative work with families. Additionally, in-service teachers report growing challenges in peer

relationships, including difficulties in acceptance, sharing and negotiation during play, which undermine the quality of social interactions and children lived experience of play.

Summary: In-service teachers identify multiple challenges in integrating play into pedagogical practices, grouped across physical, organizational, institutional, and cultural dimensions.

Regarding the physical environment and materials, teachers frequently mention inadequate indoor spaces, excessive furniture, and the use of non-certified materials that are often subject to formal restrictions. As one teacher notes, “The classroom is very small [...] most of the furniture is stuck against the wall [...] I don’t have many options for change,” while another emphasizes, “What children need is space, not furniture.”

The lack of natural outdoor environments, often replaced by cemented or artificial areas, compromises the quality of children’s outdoor play. Teachers describe how “the outdoor space is good in terms of size, but it’s all cemented” and “we have a large outdoor space that could be a whole world, but it’s just concrete and concrete and concrete... the outdoor area is really poor and sterile.” Such accounts reveal a perception that architectural decisions are disconnected from pedagogical principles: “When building or refurbishing schools, cement makes no sense at all.”

When kindergartens are integrated within larger primary school complexes, these spatial limitations become even more pronounced due to restrictions on noise and shared use of facilities: “We are often integrated into primary schools, and since the classes are already working, we can’t make noise.”

Bureaucratic and safety requirements concerning the use of materials and outdoor spaces further constrain teachers’ flexibility: “We are always praying not to have an inspection of the outdoor space,” one educator admits, while another adds, “I have ropes and swings hanging from trees that aren’t authorized.” Such regulations limit the ability to respond to children’s interests and to provide diverse and exploratory experiences.

The large size and heterogeneity of groups, with children of widely differing ages, are also identified as barriers to the quality of interactions and to the appropriateness of materials: “I have children who haven’t turned three yet and others who are already six. Sometimes choosing materials becomes a real challenge.”

These difficulties are intensified by cultural differences in expectations about early education, particularly among families from countries where pre-schooling is more formal and academic: “For some Brazilian parents, it’s a bit strange because children there already come from very school-like contexts with worksheets. When given the chance to have initiative and autonomy, they don’t know how to manage it because they haven’t learned how.” Teachers therefore find themselves constantly mediating to explain the value of play: “Parents often worry – But they just play, what do they learn?”

Many in-service teachers emphasize that their initial teacher education did not adequately foreground the importance of play, revealing a structural gap in professional preparation. One teacher explains, “In my initial training, I wasn’t really made aware of the importance of play,” while another reflects, “There was a duality between what we were taught theoretically and the stress of trying to meet the expectations of the teachers we were interning with.” This situation is aggravated by joint initial training programs with primary teachers, which are viewed as pedagogically misaligned: “The joint initial training of preschool and primary teachers is an absolute mistake.”

A lack of institutional support (from leadership, colleagues, and support staff) is identified as a pervasive barrier. Play-based practices are frequently undervalued or misunderstood: “Not all colleagues see us the same way [...] they think we’re there just to entertain,” one teacher laments. Another adds, “The fact that we don’t have a leadership team that supports us or understands the importance of play, and thinks children are doing nothing when they play, makes our work very difficult.” Similarly, there is often a lack of alignment with assistants or auxiliary staff: “It’s even harder with those who don’t play with the children and don’t let them play because they don’t want things to get messy.”

Limited time for planning, documentation, and reflection further constrains meaningful integration of play: “There’s a great concern with planning specific activities, like festivities, but then we don’t find the time or space for free play.” Another teacher admits, “It’s very difficult to monitor and assess these play situations through documents.”

Participation in externally imposed projects, often unrelated to children’s interests, is also reported to reduce opportunities for meaningful engagement: “We’re bombarded with so many projects [...] that mean nothing to the children.”

Teachers also raise concerns about the lack of investment in infrastructure and maintenance, as well as the withdrawal of responsibility by local authorities: “Early childhood education should be more valued, and there should be a bigger budget.” As one educator remarks, “We live largely on the goodwill of professionals, families, and the community, but there should be more financial and institutional support.”

A central concern relates to the inconsistent implementation of the national curricular guidelines (OCEPE) and the absence of a coordinated national policy that explicitly affirms the importance of play: “It’s very sad that we have such a brilliant document like the OCEPE, but because it’s only guidance and not mandatory, many ignore it.” Another teacher points out, “There doesn’t seem to be a national policy on play, and that’s why practices are so fragmented.”

The pressure associated with the transition to primary school often leads to the early introduction of formal, school-like practices: “It feels like when children move to primary school, childhood ends – because there’s no time to play, now it’s time to work.”

Finally, teachers report increasing challenges in peer relationships, with children showing difficulties in acceptance, sharing, and negotiation during play: “We see growing difficulties in relationships among children – in accepting others, sharing toys or spaces – and that often becomes a barrier to play itself.”

Necessidades para Integrar o Brincar

Categoria	Subtópico	Citações
Espaços físicos e materiais	Requalificação e Manutenção dos espaços	<p>“Vamos construí-la com ajuda das famílias. É essencial envolver as famílias neste processo de melhoria.”</p> <p>“Precisamos de melhorar os nossos espaços para que surjam mais oportunidades de brincar.”</p> <p>“Esses espaços de natureza que eu já cheguei a ter, é o que me fazia falta agora. Não tenho natureza nenhuma”.</p> <p>“Depois a questão do exterior, tem que haver manutenção também de alguns espaços.”</p>
	Materiais Naturais	<p>“Temos que substituir os plásticos por materiais naturais.”</p> <p>Começamos por xícaras de café que temos em casa a mais.”</p> <p>“Tem sido uma preocupação ter menos plástico, menos infantilização e menos incentivo ao consumo.”</p> <p>“Os galhos, as pinhas (...) podem ter n fins [...] o brincar torna-se mais criativo e divergente.”</p> <p>“Queria ter areia, queria ter erva, erva, não precisa de ser relva, é erva mesmo”.</p> <p>“Eu queria ter pedras, queria ter árvores para subir e, portanto, acho que isso era o principal”.</p>
	Materiais de fim aberto / Peças soltas	<p>“Utilização de peças soltas, materiais de fim aberto, elementos recolhidos no exterior.”</p> <p>“Precisamos de materiais que enriqueçam o brincar [...] não apenas jogos.”</p> <p>“Temos muito material de desperdício, a partir de rolos, sei lá, os coisões do queijo fresco. Temos uma série de material de desperdício na sala, e eles podem construir montes de brinquedos a partir desse material”.</p>
	Materiais e experiências sensoriais	<p>“Materiais translúcidos, luz e som [...] apelativos e despertam curiosidade.”</p> <p>“Temos que voltar à questão sensorial [...] não é só um dedo nos ecrãs.”</p> <p>“Construímos em cada rede dessas e colocamos lá instrumentos metálicos, coisas que fizessem sons, como chaves, painéis e frigideiras. Acaba por ser uma parede dos sons para quando eles lá estão”.</p> <p>“Eu aposto muito nas paredes sensoriais ou com cartões, com cartazes grandes de cartão, depois prendo missangas dentro de um tubo, faço assim várias coisas para eles brincarem de outras maneiras, porque às vezes as crianças que se isolam um pouco, não se relacionam tanto com os outros, e acabam por se identificar com aquela parede ou aquele cartão”.</p>
Envolvimento da comunidade educativa	Envolvimento das famílias	<p>“As famílias estão sempre dispostas a ajudar [...] fizemos mobiliário com pneus e paletes.”</p> <p>“As famílias ajudam [...] fazem cabazes ou compram materiais.”</p> <p>“Estamos a ensinar os pais a brincar com os filhos.”</p>

		<p>"...depois em termos das famílias, eu já tinha dito que elas ajudam e isso é um trabalho que tem que ser feito logo desde o início e mostrar as famílias a importância de ter aqueles materiais, equipamentos ou construir alguma coisa muito específica para que eles possam brincar e porque é que podem brincar lá e para que é que vão brincar lá".</p> <p>"É importante explicar isso aos pais, mostrar tal como quando falamos da alimentação saudável, falar também da importância do brincar. Acho que Aliás, é um dos pontos da reunião de pais é sempre o brincar."</p> <p>"... o meu folheto do início do ano, tem o calendário escolar, o meu horário de atendimento e o resto fala todo sobre o brincar. O título chama-se "Este ano vou brincar muito" e tem um texto sobre o brincar.</p> <p>"O brincar também nos leva para além do contexto de jardim de infância [...] é importante recuperar este brincar com as famílias, o ter tempo para".</p>
	Sensibilização de direções e colegas	<p>"Temos que pedir que eles venham à nossa sala e ver o que estamos a fazer."</p> <p>"Coordenadores também não estão a perceber [...] querem ir muito à frente."</p> <p>"Era fulcral que as que as direções percebessem e as coordenações, porque às vezes as coordenações também não estão a perceber, querem ir muito à frente daquilo que os diretores nos dizem e às vezes temos que pedir que eles venham à nossa sala e ver o que é que nós estamos a fazer. Era essencial partir por aí. Depois, a única coisa que eu tinha aqui mais queria ter também para combater esta questão do brincar todo dia, que ela pergunta à gente assim, mas eles brincam todo dia. E eu sim, brincam todo dia."</p>
	Trabalho colaborativo entre educadores	<p>"Os facilitadores foram precisamente vários elementos da equipa que sentiram as mesmas necessidades." (Teresa)</p> <p>"Partilhar ideias nas reuniões [...] dificuldades de umas são as mesmas de outras."</p>
	Escola aberta aos pais e à comunidade	<p>"A escola tem que se abrir à comunidade, não só aos pais mais próximos."</p> <p>"Uma escola que se abre à comunidade [...] não só nas datas festivas."</p> <p>" (...) as portas estão sempre abertas, foi outra melhoria que fizemos, foi abrir as portas aos pais, entram, podem permanecer na sala e brincar diretamente com os filhos. É um dos feedbacks positivos que temos também dos pais é poderem fazer isso". " [...] o facto de se abrir portas e de permitir que quem vem olhe para as paredes e que se espelhe nas fotos dos filhos e nos trabalhos que realizam e nas construções que fazem, no que deixam de um dia para o outro montado para que os pais possam entrar e ver (...)".</p>

<p>Formação inicial e contínua</p>	<p>Necessidade de reflexão profissional</p>	<p>“Precisamos de formação para parar e pensar.”</p> <p>“A minha formação de base foi muito forte [...] refletíamos muito entre teoria e prática.”</p> <p>“Eu costumava dizer que a professora agitava-me ali as ideias e isso às vezes sinto falta, daquelas conversas de pensarem um bocadinho tipo, e se forem antes por ali? Acho que tenho realmente saudades, desses momentos que nós espicaçávamos um bocadinho e agitávamos as ideias”.</p> <p>“Estou num período de aprendizagem e de autorreflexão”</p> <p>“Dar importância ao brincar, se isso não for revisto várias vezes, lembrado várias vezes, estudado porque é que isso é importante, várias vezes, refletido sobre isso.”</p> <p>“[...] e acho que também é sempre a partilha umas com as outras que também nos enriquece”.</p>
	<p>Redes e sinergias profissionais</p>	<p>“É preciso criar rede, porque criando redes, nós depois criamos sinergias e vamos tendo estes apoios.”</p> <p>“As mobilidades ensinam-nos mais do que as formações contínuas.”</p> <p>O que mais me marcou foi a visita à Reggio Emilia embora conhecêssemos, mas ver os jardins e conversar com eles e perceber também o que eles sentem, os pensamentos, estas questões relativamente às famílias, que também eles sentem o mesmo que nós sentimos”.</p> <p>E o que também me marcou e impactou foi ir aos jardins de infância do Japão, foi qualquer coisa! Os jardins de infância que escolheram para nós vermos [...] foi uma lição sobre autonomia, sobre a relação com o exterior, a relação com o brincar, e sobre a documentação pedagógica, porque a Marimó, com quem nós trabalhamos agora, também está muito focada nesta parte da documentação pedagógica inspirada, obviamente, por Reggio Emilia, mas foi uma aprendizagem absolutamente extraordinária”.</p> <p>“E quando eu saí (da formação inicial) fui direto para os grupos GABC (Grupos. Aprender, Brincar, Crescer), e foi muito interessante perceber o papel do brincar, não só enquanto forma de aprendizagem, mas como elo entre as pessoas, e entre as pessoas e a comunidade. E acho que foi uma experiência riquíssima (...) e o contexto onde estavam a ser desenvolvidos, aquele grupo em particular, marcou-me mesmo, porque eram pessoas com muitas resistências (...)e através do brincar, não só as crianças foram desenvolvendo competências e isso era visível, de sessão para sessão, mas através do brincar, os adultos foram, não só se aproximaram dos filhos e conseguiram verbalizar isso, como se aproximaram uns dos outros e recuperaram as memórias que tinham da sua infância”.</p> <p>“Eu procuro muito a formação não pelas teorias, claro que essas já lá estão, e são quase as mesmas, mas por esta troca entre colegas que acho que é muito importante, e leva-nos sempre a querer experimentar alguma coisa diferente.”</p>

	<p>Formação Contínua dos profissionais</p>	<p>“O ponto mais fácil ou aquilo onde temos maior capacidade de intervenção é tentar colocar a sementinha nos outros, através de eventualmente formação, para que depois cada um no seu contexto pudesse fazer as mudanças, pudesse fazer o caminho caminhando”</p> <p>“Eu volto a bater na tecla da formação inicial e contínua. Acho que nada mais nos poderá ajudar a formarmo-nos e a continuarmos a formar ao longo da vida”.</p> <p>“Acho que é muito importante nunca nos deixarmos acomodar. Temos de estar sempre em construção, em constante construção e, por isso sempre em formação, não é?”</p> <p>“É uma mais-valia no sentido, até para consolidar aquilo que muitas educadoras já fazem [...]”.</p>
	<p>Formação de assistentes operacionais</p>	<p>“É importante que as assistentes compreendam esta necessidade de brincar.”</p> <p>“As assistentes muitas vezes vão se formando connosco [...] retiram brinquedos porque dá trabalho.”</p> <p>"Hã, continuo a ter esses momentos diários que as minhas auxiliares, têm quase momentos de formação, [...] para as alertar para situações que vão acontecendo ao longo do dia e disse: "Olha, reparem como é que o grupo está a desenvolver ou reparem como é que aquela criança está a envolver com aquilo que ela decidiu fazer ou naquele brincar".</p> <p>"Porque as assistentes muitas das vezes vão se formando com nós [...]”.</p> <p>“Portanto, é importante que elas compreendam esta necessidade de brincar e ter os materiais à sua disposição, por muito que o espaço seja maravilhoso, até pode ser o melhor espaço do mundo, eh os recursos humanos pois é que vão fazer a sala em si, não é?”</p> <p>Eu acho que a necessidade mais proeminente tem a ver com pessoal auxiliar, porque nem todas compreendem a importância do brincar, e principalmente de suspenderem a sua ação no brincar das crianças. Ainda no outro dia estávamos uma auxiliar nova [...] e ela é muito engraçada, mesmo muito disponível e tudo mais, mas a certa altura, estava a brincar com os jogos, a montar coisas ela estava envolvidíssima naquilo e acaba querer comandar o brincar da criança.”</p> <p>“ [...] porque como são auxiliares não tem formação, nem este conhecimento que nós temos da importância do brincar [...], e o nosso papel também é formá-las em contexto, e ir fazendo esse trabalho, mas com alterações que vão que vão existindo [...] estamos sempre a receber pessoas novas [...] E esta é uma necessidade que nós temos “</p> <p>“A maior dificuldade é esta, conseguir que haja essa sintonia também com o pessoal auxiliar, principalmente considerando que nós vamos embora às 5:00 da tarde e a instituição continua aberta com outras pessoas. E, lá estão com as crianças, até mais tempo do que nós, não é?”</p>

<p>Reconhecimento do brincar como Direito Universal</p>		<p>“O brincar é um direito que está implementado nos direitos universais da criança.” “Consciência de toda a gente sobre o nosso papel enquanto defensores do direito a brincar.” “Reconhecemos o brincar como um elemento inclusivo.” “Brincar devia ser património da humanidade.” "... Para mim é essencial pensar nisso, pensar no brincar como direito da criança e como um princípio que faz parte daquilo que é a minha identidade pedagógica, a minha identidade como educadora."</p>
<p>Tempo e organização pedagógica</p>	<p>Tempo para brincar e “lentificação” das rotinas</p>	<p>[...] com um tempo muito máximo para esse tempo de brincar com calma e aprender a brincar” “Lentificação do tempo [...] dar tempo para usufruir.” “Precisamos de tempo sem fazer nada para sermos criativos.” “O tempo da criança está desencontrado do tempo do adulto.” “[...] pensar mais e para e aí chegamos ao brincar e à essência do brincar, pensa pensar mais que o relógio do adulto anda muito desencontrado do tempo da criança”. “[...] às vezes as melhores brincadeiras ou as ou as brincadeiras mais prazerosas para a criança vêm do tempo do nada, em que nós não lhes oferecemos nada, em que só lhes damos tempo e espaço para ser e para estar”. “E também porque não vir nos sentar cá fora, olhar para o céu, portanto, mesmo sem nada”.</p>
	<p>Planeamento centrado nas crianças</p>	<p>“Os planos anuais de atividades são um inibidor do brincar.” “Precisamos de dias sem planeamento, com exploração livre.” “Outro exemplo concreto de algo que surge do interesse das crianças seria, portanto, sala é onde nós estivermos, não é? Ou seja, podemos usar todos os espaços do Jardim Infância”. "Eu estou sempre a voltar muito a esta parte, porque eu acho que é mesmo a base, a essência do sentir e para mim o sentir faz sentido. E quando faz sentido, começa-se a criar, começa-se a dar mais espaço até para a inteligência emocional, que é uma das áreas que está a ficar... ou seja, estamos cada vez a acordar mais para a importância dela, mas a ver nos contextos eh cada vez mais adormecida."</p>
<p>Documentação e avaliação</p>	<p>Documentação e comunicação das aprendizagens</p>	<p>“Documentar aquilo que eles aprendem [...] mostrar aos pais.” “É difícil monitorizar e avaliar o brincar [...] faço registos descritivos como um diário de bordo.” “É essencial comentar o brincar [...] criar estratégias de registos.”</p>
<p>Políticas e condições estruturais</p>	<p>Apoio financeiro e institucional</p>	<p>“Precisamos de mais apoio, mais investimento financeiro.” “Vivemos muito da boa vontade dos profissionais e das famílias.” “As prioridades da direção nem sempre são as dos educadores.” “Era preciso que a lei fosse mais flexível.”</p>

	Decisões políticas que prejudicam o brincar	<p>“Estamos a dar cabo da infância das crianças.”</p> <p>“As escolas estão a fornecer às famílias horários de 12 horas.”</p> <p>“A educação de infância está a correr atrás de tudo o resto.”</p>
	Projetos Educativos com períodos de maior continuidade	<p>E, portanto, eu já fui educadora de quatro filhos de uma família, por exemplo [...]. Isto parecendo que não cria alguma estabilidade quer para o próprio educador, quer para a própria as próprias famílias”.</p> <p>“Nesse sentido, o facto de se estar algum tempo no jardim de infância com a equipa que também já é antiga, portanto, já estamos mais interligados e isso facilita não só no trabalho do educador e dos auxiliares, mas depois toda a dinâmica e todo o contexto do próprio jardim de infância.”</p> <p>“Nós os quatro já trabalhamos juntos há muitos anos, portanto, temos aqui uma equipa mesmo muito coesa que tem conseguido exercer sempre a sua autonomia pedagógica”.</p>

Síntese: Os educadores destacam que a integração plena do brincar na prática pedagógica exige espaços físicos adequados, ricos em elementos naturais e sujeitos a manutenção contínua. A requalificação dos ambientes, em articulação com as famílias e a comunidade, é vista como essencial para criar contextos mais estimulantes e favoráveis à exploração, defendendo uma escola aberta e permeável ao território envolvente, onde a presença das famílias é valorizada no quotidiano e não apenas em momentos pontuais.

A disponibilização de materiais diversificados, sensoriais e de fim aberto é considerada central para promover criatividade, curiosidade e autonomia, defendendo-se a substituição de recursos plásticos e comercializados por materiais naturais e não estruturados, que permitam múltiplas possibilidades de ação e reduzam a infantilização dos ambientes.

O envolvimento das famílias é valorizado não apenas em termos logísticos, mas como parte de uma cultura de participação que reforça a ligação entre escola e comunidade. Para que esta visão seja consistente, sublinha-se a necessidade de toda a equipa educativa partilhar uma conceção comum sobre o brincar, incluindo a formação das assistentes operacionais e a sensibilização das direções.

O trabalho colaborativo entre educadores é apontado como fundamental para sustentar práticas coerentes, promover reflexão partilhada e impulsionar mudanças estruturais nos espaços e no quotidiano.

A formação inicial e contínua é considerada essencial para sustentar práticas coerentes, fomentar reflexão profissional e fortalecer uma identidade pedagógica centrada no brincar. A necessidade de tempo e espaço para reflexão profissional contínua é enfatizada, permitindo suspender o ritmo do quotidiano, articular teoria e prática e visitar conceções sobre o brincar de forma crítica e partilhada. Valoriza-se, igualmente, a criação de redes e sinergias profissionais, tanto a nível local como através de mobilidades, visitas e trocas entre contextos educativos, reconhecendo-se que o contacto com outras práticas e culturas pedagógicas amplia horizontes, inspira transformações e reforça a comunidade profissional.

A organização das rotinas deve assegurar tempos longos, contínuos e flexíveis de brincar, favorecendo ritmos mais lentos e centrados nas iniciativas das crianças. Paralelamente, a documentação pedagógica e a comunicação com as famílias são vistas como meios importantes para valorizar o brincar como experiência de aprendizagem.

Por fim, destaca-se a relevância de projetos educativos de continuidade, que permitam estabilidade nas relações e consolidem uma identidade pedagógica orientada para o brincar como direito, linguagem e dimensão central da educação de infância.

Summary: In-service teachers highlight that the full integration of play into pedagogical practice requires adequate physical environments, rich in natural elements and maintained on a continuous basis. The requalification of these spaces, in collaboration with families and the wider community, is seen as essential for creating more stimulating contexts that support exploration. This perspective aligns with the notion of an open and community-connected school, where family presence is valued in everyday life and not restricted to occasional events.

The provision of diverse, sensory and open-ended materials is considered central to fostering creativity, curiosity and autonomy, with in-service teachers advocating the replacement of commercialized, plastic resources with natural and non-structured materials that offer multiple affordances and reduce the infantilization of learning environments.

Family involvement is valued not only for logistical support but also as part of a broader culture of participation that strengthens the relationship between school and community. To sustain this vision, it is emphasized that the entire educational team must share a common understanding of play, including the training of support staff and the engagement of school leadership. Collaborative work among in-service teachers is regarded as essential for ensuring coherent practices, promoting shared reflection and supporting structural changes in both spaces and daily organization.

Moreover, the importance of initial and ongoing professional development that incorporates regular opportunities for reflection is underscored, enabling in-service teachers to pause the pace of daily routines in order to think about practice, connect theory and experience, and strengthen a pedagogical identity centered on play.

This emphasis on professional reflection is associated with the need to revisit and renegotiate meanings of play over time, recognizing reflection as a condition for sustaining pedagogical intentionality and coherence. In-service teachers also highlight the value of professional networks and collaborative learning across contexts, including study visits, mobility experiences and partnerships with other schools, which are seen as catalysts for pedagogical renewal, inspiration and shared innovation.

The organization of daily routines should ensure extended, continuous and flexible periods for play, supporting slower rhythms that respond to children's initiatives. In parallel, pedagogical documentation and communication with families are viewed as key strategies for recognizing play as a meaningful context for learning.

Finally, the relevance of long-term educational projects is highlighted, as they contribute to continuity in relationships and support the consolidation of a pedagogical identity in which play is recognized as a right, a language and a central dimension of early childhood education.

Summary: In-service teachers emphasize that the full integration of play into pedagogical practice depends on adequate physical spaces and materials that are continuously maintained and requalified. Improving these environments, particularly through collaboration with families and the wider community, is seen as crucial to creating rich and stimulating contexts that invite exploration, creativity, and well-being. As one educator noted, "We need to improve our spaces so that more opportunities for play can emerge" and "We're going to build it with the help of families; it's essential to involve them in this improvement process." This approach reflects a vision of an open school, one that welcomes families as active participants in everyday life rather than only during special occasions: "The doors are always open; parents can enter the classroom and play directly with their children."

A strong emphasis is placed on the use of natural and open-ended materials, which are believed to foster imagination, autonomy, and divergent thinking. Teachers advocate for the replacement of plastic and commercialized toys with natural, sensory, and recycled materials, allowing for multiple uses and supporting a more sustainable and less consumer-driven pedagogy. As they explained, "We have to replace plastics with natural materials," and "We've been trying to reduce plastic, infantilization, and consumerism." Others highlight how "branches and pinecones can have countless purposes – the play becomes more creative and divergent." Similarly, educators underline the importance of sensory experiences, saying, "We have to return to the sensory dimension, it's not just about touching screens," and "We built sound walls with metallic instruments so children could explore sounds and textures."

The involvement of families emerges as a key condition, not only in providing resources but in deepening shared understanding about the importance of play and nurturing a collective sense of responsibility. "Families are always willing to help, we've built furniture from tires and pallets," one teacher shared. Another added, "We're teaching parents how to play with their children," and "It's important to explain to parents, just as we talk about healthy eating, the importance of play." Likewise, ensuring that school leadership, coordinators, and support staff share this vision is considered essential: "We need the directors and coordinators to understand what we're doing, they need to come to our classrooms and see."

Collaborative work among educators is identified as a facilitator of this process, promoting reflection, coherence, and the joint resolution of challenges. As they described, "The facilitators were team members who felt the same needs," and "Sharing ideas in meetings helps (what one struggles with, others do too)." Teachers describe professional exchange as a means of strengthening collective agency and reinforcing the integration of play as a pedagogical principle.

The need for initial and ongoing professional development is consistently underlined. Teachers call for reflective training opportunities that reconnect theory with practice, enabling them to pause, rethink daily routines, and reaffirm play as central to pedagogical identity. "We need training to stop and think," one said; another reflected, "My initial training was very strong, we used to reflect deeply between theory and practice." Professional reflection is seen as an essential condition for maintaining

coherence and intentionality: “Giving importance to play must be revisited and studied many times – It needs to be reflected upon.”

In-service teachers also stress the importance of professional networks and synergies, highlighting how experiences such as study visits, international exchanges, and collaborative projects inspire innovation and broaden perspectives. “We need to create networks because through networks we create synergies,” one said. Others shared that “mobility experiences teach us more than formal training,” recalling transformative visits to Reggio Emilia and Japan that offered “extraordinary lessons on autonomy, the relationship with nature, and the pedagogy of play.”

An equally important dimension is the training of operational assistants, whose understanding of play is considered vital for maintaining consistent pedagogical practices. Educators emphasize that assistants often “don’t understand the importance of play,” and that “our role is also to train them in context.” One educator reflected, “It’s important that assistants understand this need for play and have materials available, even the best space depends on the people who bring it to life.” Another added, “Assistants often end up commanding children’s play without realizing it,” highlighting the need for ongoing guidance and daily dialogue: “I have daily moments with my assistants, almost like training sessions, to help them observe how children engage in play.” Teachers recognize that ensuring alignment between educators and assistants is challenging but essential: “The biggest difficulty is achieving harmony with support staff, especially since they spend even more time with the children than we do.”

At the level of pedagogical organization, educators advocate for extended and unhurried periods of play, emphasizing the need to slow down routines and respect children’s temporalities. “We need time to play calmly and learn to play,” and “The adult’s clock is out of sync with the child’s time,” they observed. Teachers emphasized that “the best play often comes from time doing nothing, when we simply give children time and space to be.” Complementarily, pedagogical documentation and communication are recognized as key strategies for making children’s learning visible and for engaging families in understanding the educational value of play: “We document what they learn to show parents,” and “It’s essential to comment on play and create ways of recording it.”

Finally, the teachers underscore the relevance of long-term educational projects that ensure continuity in relationships among children, educators, and families. “I’ve been the educator for four children from the same family, it creates stability for both educators and families,” one said. Sustained collaboration within stable teams fosters a shared pedagogical culture in which play is not only a method but a core right and language of childhood, integral to the identity and quality of early childhood education: “Play is a right established in the Universal Rights of the Child,” and “For me, it’s essential to think of play as a right and as part of my pedagogical identity as an educator.”

Estado Atual do Brincar e das Práticas		
Categoria Geral	Subtópico	Citações Relevantes
Organização do Ambiente e Rotina	Brincar como eixo central	<p>“Nós temos o brincar como centro da nossa abordagem educativa. Somos muito apologistas do construir memórias através do brincar”.</p> <p>“No caso da minha sala esse tempo, eu nunca fiz assim muito bem as contas, mas deve corresponder a 80% ou 90% do tempo.</p> <p>“Brincam todo dia [...] é uma atividade primordial.”</p> <p>“Eu venho para a escola também para brincar.”</p> <p>“É natural, é espontâneo, acho que faz parte de nós [...] enquanto educadores, promovermos cada vez mais o brincar”.</p>
	Organização flexível dos espaços	<p>“Utilizamos o ginásio como espaço amplo [...] criamos um cubo sensorial.”</p> <p>“Criamos esta possibilidade de alterar espaços ao longo do ano.”</p> <p>“Eles escolhem o lugar onde querem brincar.”</p> <p>“Não há uma separação nem das áreas [...] mas as ciências podem misturar os materiais, mesmo os projetos estão interligados.</p> <p>“[...] há um espaço específico para os guardar, ainda que eles circulem pelos diferentes espaços e ambientes da sala”.</p> <p>“E às vezes as áreas também se misturam e eles levam coisas de uma para outra. A mim nada disso me faz confusão”.</p> <p>“Eu acho que às vezes separarmos muitas áreas e se permitirmos a sala mais misturada também não faz mal”.</p> <p>“Não me faz confusão que eles transportem brinquedos de uma área para outra, porque, sei lá, eles podem levar um livro, por exemplo, para a casinha, um livro da área da biblioteca para a casinha para ler uma história para os bebés, que é o que eles gostam de fazer e porque não dar sentido às brincadeiras deles? Eles sabem o que estão a fazer!”</p> <p>“Temos o ginásio onde vamos muitas vezes fazer vários jogos que eles propõem, na reunião da manhã ou até mesmo para brincar.”</p>
	Planeamento intencional do brincar	<p>“Tem que estar previsto esse tempo.</p> <p>“Planeamento e organização do ambiente [...] é uma necessidade latente.”</p> <p>“Eu acho que no planeamento o educador deve ter previsto tempos para brincar”.</p>

		<p>“Nas nossas planificações o brincar está lá sempre, não inserimos sós as atividades estruturadas, nós colocamos sempre o brincar porque faz realmente parte da rotina deles e é uma forma de comunicarmos com os pais, e é importante estar lá inserido que o brincar faz parte do dia deles, estar lá escrito que eles vão brincar, porque acho que é o melhor e o mais importante da infância”.</p>
	Tempo livre e não estruturado	<p>“[...] mas às vezes as melhores brincadeiras ou as brincadeiras mais prazerosas para a criança vêm do tempo do nada, em que nós não lhes oferecemos nada, em que só lhes damos tempo e espaço para ser e para estar”.</p> <p>“Haver dias em que não há planeamento [...] em que o espaço é total.”</p>
Práticas Pedagógicas e Papéis do Educador	Papel do educador como mediadora	<p>“O papel do educador é o mediador e que prepara o contexto [...] com materiais desafiadores.”</p> <p>“O educador pode ser tudo [...] participa, provoca, medeia.”</p> <p>“[...] depois inevitavelmente também muito mediador também nas interações das crianças”.</p> <p>“Nós temos que ser um bocadinho ali os mediadores às vezes até das próprias interações entre eles”</p>
	Observar para incentivar, planear e organizar	<p>“Está sempre presente, não no sentido de dar indicações, mas para observar e incentivar sempre que sinta que pode ser uma mais-valia ou que possa ser solicitada pelas crianças”.</p> <p>“Um papel de observador permite-nos conhecer melhor as crianças, as suas necessidades, as suas motivações, para depois podermos organizar, organizar o ambiente educativo de acordo com isso”.</p> <p>“Aquilo que eu tento fazer através da observação das crianças, é perceber quais são as necessidades delas e, a partir daí, tentar planificar e propor desafios através de brincadeiras”.</p> <p>“Eu sou uma observadora, planificadora e registadora”.</p>
	Observar para avaliar	<p>“Tem que haver uma perspetiva de observação direta durante a brincadeira [...] avaliar como as crianças interagem com os espaços.”</p> <p>“Também tem que haver uma perspetiva de que a observação direta durante a brincadeira é uma coisa que tem que acontecer sempre e temos que ver se os materiais ainda estão a funcionar, se os espaços estão bem organizados, se as crianças escolhem os espaços [...]”</p>

	<p>Papel ativo e facilitador do brincar</p>	<p>“O papel do educador deve ser um papel ativo [...] deve ser um brincador.” “O meu papel enquanto adulto na sala, eu sou uma facilitadora, brinco também com as crianças, não é?” “O meu papel é mesmo o de estar, e brincar com eles”. “Tento provocar o pensamento e o espírito crítico das crianças dentro daquilo que é possível”. “Eu faço os meus registos daquilo que vou observando dos meninos fazendo, e depois sou uma pensadora em casa, de como é que eu posso facilitar isso, como é que eu posso lhes proporcionar isso”. “Acho que mesmo a própria postura do educador pode ser mais de brincador, ou seja, não fazer tanto aquela separação do agora é o tempo de brincar e agora é o tempo de trabalhar”.</p>
	<p>Apoiar/ Scaffolding do Brincar</p>	<p>“Às vezes ensinar a brincar, embora pareça um bocado estranho, acho que precisamos desse ensinar a brincar que que está um bocado perdido”. “O Brincar também se ensina.” “Ou então eu própria brincar com eles, para inventar coisas, digamos assim. Acho que isso também o também os desperta para experimentar e para ver. E as coisas às vezes não estarem sempre da mesma forma”</p>
	<p>Escuta ativa e adaptação</p>	<p>“Parto sempre muito deste princípio e adapto os meus objetivos às necessidades individuais.” “Escutar as crianças é seguir a orientação certa.”</p>
<p>Documentação e Revisitação</p>	<p>Monitorização, Registo e Reflexão</p>	<p>“Eu registo muito [...] fotos, vídeos, papelinho no bolso do bibe.” “A revisitação é importante [...] imagens ajudam a visitar.” “Documentar o brincar [...] criar estratégias de registo.” “É a documentação, comentar com vídeos, com fotografias, com conversas que vão acontecendo, porque depois a partir dessas conversas vai-se prolongando, e vão surgindo outras propostas. Portanto essa documentação é partilhada com as famílias, mas também é usada em paredes, até para ressignificar essas experiências com as crianças quando elas revisitam esses locais”. “Ora bem a monitorização do trabalho que vou fazendo através dos registos, das fotografias, dos vídeos, até da própria reflexão que faço em casa depois dos acontecimentos sucederem, daquilo que venho a pensar para casa e a aplicação de escalas, como a escala de bem-estar”.</p>

<p>Relação com Pais, Família e Comunidade</p>	<p>Pais, Famílias e Comunidade</p>	<p>“As famílias estão sempre disponíveis [...] trouxeram imensas suculentas.”</p> <p>“Famílias entram, permanecem na sala e brincam com os filhos.”</p> <p>“Somos muito apologistas do construir memórias através do brincar. E, posto isto, temos às vezes de enviar alguns desafios para casa. [...] nem sempre centrados em pesquisa, mas sim no usufruto do brincar, para marcar estas memórias em família.” “[...] uma vez nós sugerimos às famílias para aproveitar e tentarem passar na zona da Baixa de Coimbra só pisando as pedras escuras da calçada”.</p> <p>“A comunidade tem sido o nosso braço direito.”</p> <p>“Nós aproveitamos as tralhas todas. E então acabamos depois por passar muito isso para os pais. Tudo tem potencialidade, tudo é uma oportunidade”.</p> <p>“Quero tê-los (aos pais) na nossa sala, a partilharem aquilo que eles sabem fazer e aquilo que eles querem fazer. E acabamos por os envolver”.</p> <p>“E pais também colaboram dessa forma, mas devo-vos dizer que das experiências de brincar com as famílias que eu tive mais impactantes, é quando observo os pais a chegar ao jardim de infância para irem buscar os filhos, e os pais ficam a brincar. A brincar não só com os seus filhos, mas com os amigos, com os pare dos filhos, não é? Quase tem ali a utilizar aquilo como um parque infantil e não tem que ser só no exterior. Eles entram, vão para uma mesa, ou vão para o chão, e brincam, ou constroem eles. E é maravilhoso perceber esta disponibilidade das famílias no tempo em que estamos”.</p> <p>“Porque no nosso jardim de infância, as famílias entram e circulam pelos espaços livremente, não há problema.”</p> <p>“Portanto estas partilhas (dos pais sobre as crianças) quando ainda não conhecemos as crianças, são muito úteis para nós para lá está, para criar aquela ligação empática e vinculativa com as crianças”</p>
<p>Contacto com a Natureza e Espaços Exteriores</p>	<p>Integração de elementos naturais</p>	<p>“Começaram a aparecer minhocas [...] surgiu um projeto sobre minhocas.”</p> <p>“Estão a construir um lago [...] começaram a escavar à volta da raiz.”</p>

		<p>“Recolhemos elementos naturais [...] trazíamos da floresta para dentro.”</p> <p>“ Eu noto muita evolução no grupo de crianças quando recorrem a recursos não estruturados, também temos tido dentro da sala a parte natural existe sempre, cada vez mais. “[...] materiais naturais, são assim os elementos que nós fazemos mesmo questão de ter presentes, ou seja, para haver um prolongamento efetivo do espaço exterior [...] no interior da sala”.</p> <p>“[...] mas efetivamente, nós temos sentido que os materiais naturais vão criando novas oportunidades para as crianças [...]”</p> <p>“O que tento muito é trazer o que está lá fora para dentro da sala. Já cheguei, por exemplo, a encher aquelas piscinas (que tem as bolas) e colocar lá as folhas, por exemplo, as folhas secas e estar ali a explorar as folhas secas, eles rasgam, pisam, sentem o cheiro. Tento muito fazer isso, trazer o exterior para dentro da sala porque aqui o inverno é rigoroso”.</p> <p>“Mas estavas a falar das piscinas, eu este ano fiz isso da piscina com uvas, e eles estiveram a pisar dentro de uma piscina, e foi super divertido, embora possam ter comido umas uvitas a mais nesse dia, porque iam pisando e comendo, mas foi engraçado”</p>
	Papel da natureza no brincar	<p>“O fato de irmos mais vezes à natureza faz com que esta sensibilidade e a observação modifique.”</p> <p>“Recursos não estruturados dentro da sala [...] a parte natural existe sempre, cada vez mais.”</p>
	Espaço exterior como facilitador	<p>“O meu primeiro facilitador foi aquele espaço exterior [...] com árvores de fruto, castanheiros, figueiras.”</p> <p>“Faixa sensorial, cozinhas de lama, circuitos de água.”</p> <p>“Eh, vamos muito ao exterior todos os dias muita brincadeira no exterior”.</p>
	Brincar com risco controlado e supervisionado	<p>“Espaço exterior organizado para que as crianças possam usufruir e desenvolver-se [...] subirem as cordas e figueiras, andarem com pneus.”</p> <p>“ [...] é um espaço que está organizado de forma que as crianças possam usufruir e desenvolvem-se porque se a criança tem controle, no bom sentido, das suas capacidades físicas, essa confiança vai se transmitir, segui-la para outros desafios que depois vai enfrentando ao longo da vida, [...] estou dentro desta lógica de os desafiar de forma física e de explorar o exterior”.</p>

		<p>“Porque se a criança também não se desafiar a si mesmo, parece que só pode andar com aqueles passos certos que não há desafios para o corpo. Eles provocam e eles necessitam mesmo desses desafios”.</p>
Projetos e Iniciativas	<p>Projetos que emergem dos interesses do grupo</p>	<p>“Criaram uma sala de espera [...] respeitando o interesse e as necessidades.” “Eles decidiram começar a construir cabanas [...] nasceu o projeto das cabanas.” “Construção do foguetão [...] deu origem a brincadeiras e aprendizagens.” “Esta semana vamos fazer o jogo dos abraços com uma música do Sérgio Godinho que eles queriam fazer “o jogo dos abraços”. Então vamos fazer o jogo dos abraços para o ginásio”.</p>
	<p>Brincar como motor de aprendizagem</p>	<p>“O brincar torna-se muito mais rico [...] muito mais criativo.” “Brincar com a matemática, com a língua, com as histórias.” “Brincar é um estado normal.”</p>
Valores e Filosofia	<p>Brincar como Direito Universal</p>	<p>“Brincar é um direito da criança.” “O brincar pode ser a alavanca para a construção de um ser humano melhor.”</p>
	<p>Brincar como forma de autoconhecimento</p>	<p>“Quem não se conhece sensorialmente através do brincar [...] não se conhece de maneira nenhuma.”</p>
	<p>Brincar como potenciador do desenvolvimento socioemocional</p>	<p>“O brincar é um lugar primordial para trabalhar estas competências socioemocionais.” “Estamos a construir cidadãos [...] o perfil do aluno começa aqui, agora.” “O brincar ajuda e favorece a saúde mental, o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem.”</p>
	<p>Brincar como forma de Inclusão Social</p>	<p>“Eu tenho na sala uma criança timorense, e os pais falam timorense com ele, e que ele não falava nada da nossa língua. E foi através da brincadeira entre eles, entre as crianças que eu percebi que realmente como é que é possível através da brincadeira, essa inclusão entre eles. E ele hoje, já fala como eu falo. Fala a minha língua como se fosse a dele [...]”.</p>

Síntese: Os educadores descrevem práticas pedagógicas centradas no brincar, reconhecido como eixo central da rotina e como direito fundamental da criança. O brincar é planeado de forma intencional, mas também valorizado na sua dimensão livre e não estruturada, permitindo momentos de exploração espontânea. A organização dos espaços revela-se flexível e adaptável, com áreas que se transformam ao longo do ano e com recurso a espaços amplos como ginásios ou zonas exteriores, potenciando uma diversidade de contextos de ação e exploração por parte das crianças. A integração de elementos naturais e o contacto frequente com a natureza são práticas recorrentes, promovendo aprendizagens ligadas à ciência, à sustentabilidade e ao desenvolvimento sensorial. O espaço exterior é compreendido como

um facilitador do brincar, incluindo propostas como lagos, cozinhas de lama, circuitos sensoriais e oportunidades para brincar com risco controlado e monitorizado, que contribuem para a autonomia e a confiança física das crianças. O brincar é também reconhecido como um meio de inclusão social, permitindo que crianças com diferentes percursos culturais, linguísticos ou familiares participem plenamente na vida do grupo, construindo pertença e aprendendo com os pares.

As famílias e a comunidade participam ativamente, não apenas na construção de materiais e estruturas, mas também na dinamização de atividades e projetos, reforçando a ligação entre a escola e o contexto social. As crianças são envolvidas na comunicação das aprendizagens, através de partilhas em grupo, registos visuais e narrativas que valorizam as vivências. A documentação pedagógica e a revisitação das experiências são estratégias valorizadas para dar visibilidade aos processos de aprendizagem, aprofundando dimensões como o autoconhecimento e o desenvolvimento socioemocional da criança.

O papel do educador é descrito como múltiplo: participante, mediador, provocador e observador atento. Cabe-lhe preparar contextos desafiadores, incentivar, avaliar e escutar ativamente as crianças, garantindo práticas significativas, responsivas e inclusivas. Destaca-se, neste âmbito, a importância do apoio graduado ou scaffolding no brincar, através da modelação, da participação conjunta e da oferta de sugestões discretas que possibilitam às crianças entrar, sustentar e enriquecer as suas brincadeiras. A observação surge como ferramenta central do educador, permitindo conhecer necessidades, interesses e dinâmicas do grupo, de modo a planear intencionalmente e organizar o ambiente educativo de acordo com aquilo que as crianças revelam viver, procurar e desejar. A qualidade da intervenção educativa depende, assim, da intencionalidade pedagógica, da sensibilidade relacional e do respeito que o adulto deve ter pelo ritmo de cada criança.

O brincar é reconhecido como motor de aprendizagem, integrando de forma holística áreas como linguagem, matemática e expressão artística, e movimento. É simultaneamente potenciador do desenvolvimento socioemocional favorecendo competências de autorregulação, empatia, participação ativa e cidadania. É também entendido como espaço de construção identitária, permitindo à criança explorar sensações, emoções e relações com o outro e com o mundo. Em síntese, os educadores defendem que brincar constitui um princípio estruturante das práticas educativas, contribuindo para o bem-estar, a saúde mental e a formação integral da criança.

Summary: In-service teachers describe play-based pedagogical approaches, recognised as a core element of daily routines and as a fundamental right of the child. Play is intentionally planned, while also valued in its free and child-led forms, allowing for moments of spontaneous exploration and agency. The organisation of learning environments is flexible and responsive, with areas that evolve throughout the year and the use of spacious settings such as halls and outdoor areas, enabling a wide range of opportunities for enquiry, movement, and imaginative play. Play is also understood as a means of social inclusion, enabling children with different linguistic, cultural, or experiential backgrounds to participate fully in the group and to develop a sense of belonging through interaction and shared play.

The integration of natural materials and frequent contact with nature are recurring practices, promoting learning related to scientific understanding, sustainability, and sensory development. The outdoor environment is understood as an essential learning space, enriched with elements such as ponds, mud kitchens, sensory pathways, and opportunities for play involving controlled and supported risk-taking, which contribute to children's autonomy, confidence, and physical competence.

Families and the local community participate actively, not only in the construction of materials and play structures, but also in the co-development of activities and projects, strengthening the connection between the early years setting and its wider social context. Children are involved in communicating their learning through group reflections, visual documentation, and narrative accounts that recognise and value their lived experiences. Pedagogical documentation and the revisiting of shared experiences are key strategies for making learning processes visible and for deepening self-awareness and socio-emotional development.

The role of the in-service teacher is described as multifaceted: participant, mediator, scaffolder of learning, and reflective observer. They are responsible for designing rich and engaging learning environments, offering sensitive encouragement, conducting ongoing formative assessment, and actively listening to the voices of children. This includes providing graduated support to play or scaffolding, such as modelling roles, co-playing when needed, or suggesting new possibilities for action, in ways that enrich children's ability to initiate and sustain play. Observation is highlighted as a central pedagogical tool, enabling teachers to understand children's needs, interests, and motivations and to plan environments, rhythms, and proposals that respond meaningfully to what children reveal through play. The quality of educational practice depends on pedagogical intentionality, relational attunement, and respect for each child's pace and ways of being.

Play is recognised as a driving force for learning, holistically integrating areas such as language and communication, mathematics, artistic expression, and movement. It simultaneously supports socio-emotional development, fostering capacities

such as self-regulation, empathy, collaboration, and active participation. Play is also understood as a space for identity formation, enabling the child to explore sensations, emotions, relationships, and meanings. In summary, in-service teachers uphold play as a structuring principle of early childhood education, contributing to children's well-being, mental health, and holistic development.

Summary: In-service teachers describe play-based pedagogical approaches as a core element of daily routines and as a fundamental right of the child. As they explain, "We have play as the centre of our educational approach. We are strong advocates of building memories through play," and "In my classroom, play corresponds to 80–90% of the time. They play every day; it's a primordial activity." For educators, play is "natural, spontaneous – It's part of who we are as educators, to promote play more and more." It is both intentionally planned and valued in its free, child-led forms, allowing for moments of spontaneous exploration and agency. As one teacher put it, "In our planning, play is always there. We don't include only structured activities because play is part of their routine, and it's important that it's written, it's the best and most important part of childhood." Others stress that "sometimes the best play comes from time doing nothing, when we simply give children time and space to be."

The organisation of learning environments is described as flexible and responsive, with areas that evolve throughout the year and with the creative use of larger shared spaces such as gymnasiums and outdoor areas. "We use the gym as a wide space – we even created a sensory cube," one educator explained. "We created the possibility to change spaces throughout the year," and "Children choose where they want to play." Teachers highlight that the learning environment encourages fluid movement between areas: "It doesn't bother me that they carry toys from one area to another, they know what they're doing and give meaning to their play." Such adaptability enables a wide range of opportunities for enquiry, movement, and imaginative play. As one stated, "We often go to the gym to do games they suggest during morning meetings, or simply to play."

Play is also understood as a means of social inclusion, allowing children from different linguistic, cultural, or experiential backgrounds to participate fully in the group and develop a sense of belonging. One teacher shared, "I had a Timorese child who didn't speak our language, and it was through play that inclusion happened – he now speaks as we do. Through play, they included him."

The integration of natural materials and frequent contact with nature are recurring practices that promote scientific curiosity, sustainability, and sensory learning. Teachers describe, "We collect natural elements and bring them from the forest inside," and "Natural materials are essential, they allow for a real extension of the outdoor space indoors." Nature-based play also enhances observation and sensitivity: "Going more often into nature changes the way children observe and feel," and "Unstructured natural resources always exist in our classroom, more and more." Outdoor environments are considered essential learning spaces, enriched with ponds, mud kitchens, sensory pathways, and opportunities for controlled risk-taking, which foster autonomy, confidence, and physical competence: "The outdoor area is organised so children can climb ropes, fig trees, roll tires – It helps them challenge themselves safely and build confidence."

Families and the local community participate actively in the life of the setting, contributing materials, skills, and experiences, and reinforcing the connection between the early years' environment and its wider social context. Educators reported, "Families are always available; they even brought us many succulents," and "Parents enter and stay in the classroom to play with their children." One teacher reflected, "The community has been our right arm," and "Parents collaborate in many ways – sometimes the most beautiful moments are when they stay to play at pick-up time, with their own children and others." Such openness sustains a culture of co-construction and shared learning.

Children are encouraged to communicate their learning through group reflections, visual documentation, and narrative revisitation of experiences. Educators highlight that "Documentation (photos, videos, and conversations) helps us revisit and extend experiences," and that "these documentations are shared with families and displayed on walls, helping to re-signify experiences with children." Pedagogical documentation and revisiting thus serve as strategies to make learning visible and to deepen children's self-awareness and socio-emotional understanding.

The role of the in-service teacher is described as multifaceted: participant, mediator, scaffolder, and reflective observer. Teachers emphasize, "The educator's role is to mediate and prepare the context with challenging materials," and "We must be mediators, even in the interactions among children." They position themselves as active participants in play, noting, "The educator should have an active role – be a player too," and "My role is to be there and play with them." Observation is a key professional act: "A role of observer allows us to know children better, their needs and motivations, so that we can plan environments accordingly."

Providing graduated support or scaffolding is central to enriching play. As teachers put it, “Sometimes we need to teach how to play – It sounds strange, but play also needs to be taught,” and “I play with them to invent things, it awakens their curiosity and willingness to experiment.” Active listening and adaptation also guide practice: “Listening to children is following the right direction,” and “I always adapt my goals to individual needs.”

Play is recognised as a driving force for learning, integrating language, mathematics, artistic expression, and movement. “Play becomes much richer, much more creative,” one educator reflected, while another added, “We play with maths, with language, with stories.” It is also a space for emotional and identity development: “Play is a primordial space to work on socio-emotional skills,” and “Those who don’t know themselves through play, don’t know themselves at all.” Teachers view play as a right and a foundation for human development, affirming, “Play is a right of every child,” and “Play can be the lever for building a better human being.”

In sum, in-service teachers uphold play as the structuring principle of early childhood education, embedded in intentional planning, flexible environments, and relationships grounded in empathy, participation, and reflection. Through play, children construct knowledge, express themselves freely, and develop the cognitive, physical, and socio-emotional capacities that sustain well-being, inclusion, and lifelong learning.

ANNEX 4: THEMATIC ANALYSIS OF OPEN QUESTIONS TO PRESERVICE TEACHERS

Desafios/Barreiras do Brincar		
Categoria	Subtópico	Citações
Dificuldades comportamentais das crianças		Cumprimento de regras, a aceitação das mesmas. 01 Um dos principais desafios enfrentados está relacionado à gestão de conflitos entre os pares, sobretudo no que diz respeito aos turnos de fala, ou seja, à espera pela vez do outro. 13
Garantir equidade e inclusão		Um dos desafios prende-se com a necessidade de responder de forma equitativa às diferentes necessidades das crianças. 04 O maior desafio é dar resposta a todas as crianças nas práticas baseadas no brincar. 16 O maior desafio encontrado neste contexto de estágio encontra-se na presença de duas crianças com NAS que adquirem um tempo de concentração bastante reduzido e os interesses e necessidades de cada uma delas são completamente distintos. Deste modo, está a ser um desafio planificar atividades que incluam e vão ao controlo de todas as crianças do grupo 23
Espaço físico e materiais	Limitações ao nível dos espaços físicos	Ao longo da implementação de atividades baseadas no brincar, constatei vários desafios como o espaço físico e os materiais disponíveis, uma vez que, nem sempre eram os mais adequados o que limitava as brincadeiras e complicava a gestão comportamental e emocional do grupo, visto que os momentos desafiantes duplicavam. 08 Os principais desafios são o condicionamento do espaço interior e exterior, uma vez que estamos temporariamente numa escola que está sobrelotada com crianças de outra escola que está em obras. Esta sobrelotação, dificulta o acesso e a utilização de espaços comuns, como o espaço exterior e o polivalente. 12 considero que a limitação dos espaços disponíveis constitui uma barreira importante. Por vezes, a falta de áreas amplas e versáteis dificultam a criação de ambientes que favoreçam o movimento livre, a exploração e as brincadeiras livres. 16
	Limitações ao nível de materiais	Ao longo da implementação de atividades baseadas no brincar, constatei vários desafios como o espaço físico e os materiais disponíveis, uma vez que, nem sempre eram os mais adequados o que limitava as brincadeiras e complicava

		a gestão comportamental e emocional do grupo, visto que os momentos desafiantes duplicavam. 08 estamos a ocupar uma sala de prolongamento, logo não temos acesso a materiais que facilmente estariam disponíveis numa outra sala de pré-escolar. 09
	Falta de espaços naturais	a falta de usufruto de espaços naturais (...) apresenta algumas barreiras, como a necessidade de garantir a liberdade de exploração das crianças. 13
	Falta de materiais de fim aberto	a falta (...) de materiais não estruturados apresenta algumas barreiras, como a necessidade de garantir a liberdade de exploração das crianças. 13
Organização pedagógica e tempo	Limitações originadas pela organização institucional	Um dos principais desafios foi a gestão do tempo e do espaço, uma vez que o brincar livre exige disponibilidade, observação atenta e um ambiente preparado que favoreça a autonomia sem comprometer a segurança. Nesse sentido, é necessário equilibrar as rotinas diárias (como refeições, momentos de higiene, atividades planeadas e festas, quando aplicável) com os momentos de brincadeira. Por vezes, sinto que o ritmo institucional e a necessidade de cumprir prazos e tarefas também propostos pela própria educadora limitam a existência de tempo para brincar. 05
	Falta de tempo para o brincar	O principal desafio é efetivamente o tempo, ou seja, a falta dele. 09

Síntese: Os estudantes identificaram desafios/ barreiras relativos à integração do brincar nas suas práticas pedagógicas a quatro níveis: 1) Espaço físico e materiais: os estudantes identificaram determinadas características dos espaços físicos (e.g., reduzida amplitude, falta de espaços, necessidade de reconversão de espaços), bem como dos materiais pedagógicos (e.g., disponibilidade limitada; falta de materiais de fim aberto) enquanto condicionantes do brincar das crianças, com consequências, também, ao nível emocional e comportamental (e.g., *Ao longo da implementação de atividades baseadas no brincar, constatei vários desafios como o espaço físico e os materiais disponíveis, uma vez que, nem sempre eram os mais adequados o que limitava as brincadeiras e complicava a gestão comportamental e emocional do grupo, visto que os momentos desafiantes duplicavam*, 5S08); 2) Organização pedagógica e tempo: A organização do tempo também foi identificada como um desafio, particularmente a necessidade de gerir as rotinas institucionais instaladas com os momentos de brincadeira. De facto, a falta de tempo para o brincar também surgiu nas respostas dos estudantes como uma barreira ao brincar das crianças (e.g., O principal desafio é efetivamente o tempo, ou seja, a falta dele, 5S09)

- Garantir a equidade e a inclusão: A necessidade de responder às necessidades e interesses individuais das crianças, de forma a promover a inclusão e a equidade constitui um desafio para três das participantes (e.g., Um dos desafios prende-se com a necessidade de responder de forma equitativa às diferentes necessidades das crianças, 5S04)

- Dificuldades comportamentais das crianças: a gestão de conflitos entre pares e a adesão das crianças a regras da sala foram identificadas por duas estudantes como um desafio à implementação de práticas pedagógicas baseadas no brincar (e.g., Um dos principais desafios enfrentados está relacionado à gestão de conflitos entre os pares, sobretudo no que diz respeito aos turnos de fala, ou seja, à espera pela vez do outro, 5S13)

Synthesis: The pre-service teachers identified challenges/barriers related to integrating play into their pedagogical practices at four levels: 1) Physical space and materials: the students identified certain characteristics of physical spaces (e.g., reduced size, lack of space, need for space reversion), as well as pedagogical materials (e.g., limited availability; lack of open-ended materials) as conditioning factors for children's play, with consequences also at the emotional and behavioral level (e.g., "Throughout the implementation of play-based activities, I observed several challenges such as the physical space and the materials available, since they were not always the most suitable, which limited play and made demands to the behavioral and emotional management of the group, as challenging moments doubled", 5S08); 2) Pedagogical organization and time: Time organization was also identified as a challenge, particularly the need to manage established institutional routines with playtime. The lack of time for play also emerged in the students' responses as a barrier to children's play (e.g., "The main challenge is effectively time, that is, the lack of it," 5S09); 3) Ensuring equity and inclusion: The need to respond to the individual needs and interests of children in order to promote inclusion and equity constitutes a challenge for some of the participants (e.g., "One of the challenges is related to the need to respond equitably to the different needs of children", 5S04); 4) Children's behavioral difficulties: managing conflicts between peers and children's adherence to classroom rules were identified by two students as a challenge to the implementation of play-based pedagogical practices (e.g., "One of the main challenges faced is related to managing conflicts between peers, especially with regard to turn-taking, that is, waiting for the other's turn", 5S13).

Necessidades para Integrar o Brincar

Categoria	Subtópico	Citações
Espaços físicos e materiais	Espaços exteriores	<p>Sem dúvida um espaço exterior apropriado, equipado e seguro. 01</p> <p>obrigatoriedade de existir exterior/jardim 09</p> <p>Destaco a falta de espaços naturais com materiais provenientes da natureza, bem como o reduzido aproveitamento dos espaços exteriores disponíveis. Além disso, a ausência de equipamentos adequados para dias de chuva, como impermeáveis e galochas, limita as oportunidades de brincar ao ar livre em diferentes condições meteorológicas, restringindo assim a diversidade e a continuidade das experiências de exploração. 13</p> <p>Destaco a necessidade de um espaço exterior mais estimulante, que disponibilize materiais e que disponha de uma maior área de espaços verdes que permitam o brincar na natureza. 16</p>
	Recursos/ materiais	<p>disponibilização de recursos, materiais diversificados 04</p> <p>o acesso a materiais diversificados e abertos de forma a estimular o jogo simbólico 08</p> <p>jogos diversificados, materiais mais ricos 09</p> <p>Para integrar melhor o brincar nas práticas seria útil ter materiais mais diversificados e interessantes. 19</p> <p>Materiais do quotidiano das crianças 23</p>
	Materiais de fim aberto / Peças soltas	<p>o acesso a materiais diversificados e abertos de forma a estimular o jogo simbólico 08</p> <p>O facilitaria integrar melhor o brincar nas minhas práticas, seria ter acesso a materiais de uso aberto e não somente de uso fechado. 12</p>
	Ambiente físico da sala de atividades	<p>um ambiente propício seguro e aberto para realizar estes momentos do brincar 08</p> <p>Mais recursos físicos, sobretudo em grupos com várias crianças com necessidades específicas, salas maiores com a oportunidade de abraçar mais áreas (além das habituais) como laboratório das ciências, área do faz de conta, bibliotecas mais generosas...09</p> <p>Para integrar melhor o brincar nas práticas seria útil ter (...) espaços que incentivem o jogo livre e a descoberta.19</p> <p>Espaços amplos na sala de atividades 23</p>
Envolvimento da comunidade educativa	Trabalho colaborativo	<p>O apoio de outros profissionais, como técnicos especializados ou auxiliares, seria fundamental para garantir uma resposta mais adequada às necessidades de todas as crianças durante o brincar. 04</p> <p>O diálogo entre a equipa educativa, de forma a refletir e alinhar práticas que deem mais espaço a espontaneidade e a exploração. 05</p>

		<p>Tambem considero importante fortalecer a comunicacao (...) com a equipa educativa, para valorizar o brincar como parte essencial do desenvolvimento das criancas e nao apenas como um momento de lazer. 05</p> <p>Também considero importante ter momentos para partilhar experiências e ideias com outros profissionais, de forma a aprender novas formas de valorizar o brincar no dia a dia 19</p>
	Envolvimento das famílias	<p>Tambem considero importante fortalecer a comunicacao com as familias (...), para valorizar o brincar como parte essencial do desenvolvimento das criancas e nao apenas como um momento de lazer.05</p> <p>integrar as famílias para que possam brincar na escola também. 09</p> <p>Além disso, considero essencial o reforço da literacia dos encarregados de educação sobre a importância do brincar, bem como a criação de momentos de diálogo com as famílias, de modo a sensibilizá-las para o papel fundamental que o brincar desempenha no desenvolvimento integral das crianças. 13</p>
Formação inicial	Alterações ao programa de formação inicial	<p>Uma licenciatura focada na educação de Infância, com UC mais especificas para um educador de infância estar mais bem preparado para a prática e mais preparado para o brincar. 01</p> <p>Mais experiência prática em contextos de estágio ao longo da licenciatura e mestrado. 01</p> <p>Talvez fosse interessante e uma mais valia ter uma unidade curricular dedicada especificamente à promoção do brincar na Educação de Infância. 19</p>
	Reforço da formação sobre o brincar	<p>estratégias práticas para integrar o brincar de forma inclusiva e diferenciada 04</p> <p>aprofundar estratégias que promovam uma maior inclusão e participação de todas as crianças durante o brincar 04</p> <p>formação contínua sobre a importância e as potencialidades do brincar ajudaria a integrar esta prática de forma mais consistente e intencional 04</p> <p>Seria interessante que, desde os primeiros momentos da formacao, fossem abordadas e aprofundadas metodologias relacionadas com o brincar. A exploracao pratica de exemplos de contextos de aprendizagem baseados no brincar, atraves de observacoes, videos ou partilhas de educadores, creio que tambem seria muito enriquecedora. Estas tematicas ajudariam a compreender melhor como planificar, observar e avaliar o brincar, garantindo uma ligacao mais forte entre a teoria e a pratica. 05</p>

		<p>De modo a melhorar a integração do brincar nas suas práticas, sinto que a formação adicional como workshops, seminários seriam essenciais para consolidar as minhas práticas 08</p> <p>Sinto que a minha formação poderia ter incluído de forma mais aprofundada metodologias sobre o brincar com diferentes perfis de crianças, nomeadamente aquelas com necessidades adicionais de suporte, dificuldades de interação social ou menor envolvimento nas brincadeiras. Muitas vezes, durante o estágio, percebi que nem todas as crianças participam da mesma forma no brincar e que algumas precisam de um apoio mais individualizado ou de estratégias específicas para a inclusão no momento de brincadeira.</p> <p>Teria sido útil abordar, por exemplo, estratégias de mediação e promoção do brincar, e formas de adaptar o ambiente e os materiais para promover o acesso equitativo ao brincar 08</p> <p>Como lidar e que tipo de estratégias usar quando se tem crianças com necessidades específicas, de forma a integra-las nas brincadeiras e a gerir os momentos em que elas comprometem o brincar do restante grupo. 09</p> <p>mas gostaria que tivessem abordado mais sobre os modelos pedagógicos utilizados pelas escolas Floresta 12</p> <p>Para integrar de forma eficaz o brincar nas minhas práticas educativas, seria importante contar com formações ou palestras dedicadas a esta temática, que aprofundassem o seu valor pedagógico e as diferentes formas de o promover. 13</p> <p>Poderia ter sido abordado de forma mais aprofundada metodologias ligadas ao contacto com a natureza e à aprendizagem em contextos exteriores. As práticas educativas centradas apenas em ambientes interiores podem, por vezes, limitar as potencialidades do brincar e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da criança. Seria pertinente que estes tópicos fossem explorados em diferentes momentos da formação, nomeadamente nas unidades curriculares relacionadas com as didáticas, permitindo uma reflexão mais ampla sobre a importância do brincar em contextos naturais e ao ar livre. 13</p> <p>Acredito que o brincar na minha prática pedagógica, beneficiaria com existência de um maior número de momentos de partilha, palestras e conversas com educadores de infância. Estes, usualmente, são momentos ricos, de grande aprendizagem. 16</p> <p>Seria útil aprofundar estratégias de observação e registo do brincar, assim como formas de intervenção do educador, para compreender melhor como apoiar o desenvolvimento das crianças através do jogo. 19</p> <p>Poderiam ter sido aprofundados mais tópicos relacionados com a observação e avaliação do brincar, bem como estratégia de implementação do mesmo.</p> <p>Estes tópicos deveriam ter sido abordados logo no início da formação para que fosse possível adquirir melhores e variadas ferramentas pedagógicas sobre como observar, planear e realizar experiências sobre o brincar mais significativas. 23</p>
--	--	---

Interações pedagógicas	Participação das crianças	Seria também importante promover momentos de diálogo com as próprias crianças sobre o brincar, valorizando as suas perspetivas e interesses. 05
	Mediação das brincadeiras	Todavia também sinto necessidade de desenvolver uma maior confiança na mediação das brincadeiras, de forma a intervir apenas quando necessário para apoiar a interação e a exploração das crianças. 08
Tempo e organização pedagógica	Tempo para o brincar	A integração do brincar seria facilitada se existisse mais tempo destinado a brincadeira, envolvendo uma redução do número de atividades planeadas e tarefas dirigidas às crianças. 05 Ter mais tempo 09 Tempo disponibilizado para o brincar 23
Observação e interpretação		Como principal necessidade na minha prática, identifico o aprofundamento da capacidade de observar e interpretar o brincar de forma intencional, reconhecendo as aprendizagens que deles irão emergir. 08

Síntese: Os estudantes identificaram necessidades em seis áreas principais: 1) Formação inicial – a maioria dos participantes referiu a necessidade de reforçar, na formação inicial, a abordagem ao brincar. Neste reforço, conferem primazia à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre estratégias/ metodologias para integrar o brincar no quotidiano pedagógico, bem como de adquirir mais competências ao nível da observação, planificação e avaliação do brincar das crianças, de forma a garantir um melhor apoio aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. As questões da inclusão e da participação das crianças no brincar foram também mencionadas por alguns estudantes (e.g., “Sinto que a minha formação poderia ter incluído de forma mais aprofundada metodologias sobre o brincar com diferentes perfis de crianças, nomeadamente aquelas com necessidades adicionais de suporte, dificuldades de interação social ou menor envolvimento nas brincadeiras. Muitas vezes, durante o estágio, percebi que nem todas as crianças participam da mesma forma no brincar e que algumas precisam de um apoio mais individualizado ou de estratégias específicas para a inclusão no momento de brincadeira.”, 5S08). Três participantes recomendam alterações ao nível do programa de formação inicial no sentido de reforçar a especificidade da formação na educação de infância, incluindo o brincar de forma mais visível; 2) Espaços físicos e materiais: um número significativo de estudantes referiram a necessidade de espaços exteriores, seguros e bem equipados (e.g., “Destaco a falta de espaços naturais com materiais provenientes da natureza, bem como o reduzido aproveitamento dos espaços exteriores disponíveis. Além disso, a ausência de equipamentos adequados para dias de chuva, como impermeáveis e galochas, limita as oportunidades de brincar ao ar livre em diferentes condições meteorológicas, restringindo assim a diversidade e a continuidade das experiências de exploração.”, 5S13). Alguns participantes salientaram a necessidade de salas de atividades mais amplas. A necessidade de materiais diversificados, naturais e de fim aberto foi também explicitada por vários estudantes; 3) Envolvimento da comunidade educativa: quatro participantes sublinharam a necessidade de trabalho colaborativo, quer no seio da equipa de sala, quer com outros profissionais, como técnicos especializados (e.g., “Também considero importante fortalecer a comunicação (...) com a equipa educativa, para valorizar o brincar como parte essencial do desenvolvimento das crianças e não apenas como um momento de lazer.” 5S05). As perspetivas de vários estudantes sublinharam, também, o envolvimento e comunicação com as famílias relativamente ao papel central do brincar na vida dos seus filhos (e.g., “Além disso, considero essencial o reforço da literacia dos encarregados de educação sobre a importância do brincar, bem como a criação de momentos de diálogo com as famílias, de modo a sensibilizá-las para o papel fundamental que o brincar desempenha no desenvolvimento integral das crianças.”, 5S13). Foram também salientadas necessidades de 4) tempo para o

brincar, 5) reforço da qualidade das interações na mediação das brincadeiras e no respeito pela participação da criança, e finalmente, 6) aprofundamento das competências de observação e interpretação do brincar.

Summary: The pre-service teachers identified needs in six main areas: 1) Initial education/ training – most participants mentioned the need to reinforce the approach to play in initial professional education. In this reinforcement, they prioritize the need to deepen knowledge about strategies/methodologies to integrate play into daily pedagogical practice, as well as acquiring more skills in terms of observation, planning and evaluation of children's play, in order to ensure better support for their development and learning. Issues of inclusion and participation of children in play were also mentioned by some students (e.g., "I feel that my training could have included more in-depth methodologies on play with different profiles of children, namely those with additional support needs, difficulties in social interaction or less involvement in play. Many times, during the practicum, I realized that not all children participate in play in the same way and that some need more individualized support or specific strategies for inclusion during playtime.", 5S08). Three participants recommended changes to the initial training program in order to reinforce the specificity of early childhood education training, including a more visible emphasis on play; 2) Physical spaces and materials: a significant number of students mentioned the need for safe and well-equipped outdoor spaces (e.g., "I highlight the lack of natural spaces with natural materials, as well as the reduced use of available outdoor spaces. Furthermore, the absence of adequate equipment for rainy days, such as raincoats and galoshes, limits opportunities for outdoor play in different weather conditions, thus restricting the diversity and continuity of exploration experiences.", 5S13). Some participants emphasized the need for larger activity rooms. The need for diverse, natural, and open-end materials was also explicitly stated by several students; 3) Involvement of the educational community: four participants highlighted the need for collaborative work, both within the classroom team and with other professionals, such as specialized technicians (e.g., "I also consider it important to strengthen communication (...) with the educational team, to value play as an essential part of children's development and not just as a leisure activity." 5S05). The perspectives of several students also emphasized the involvement and communication with families regarding the central role of play in their children's lives (e.g., "Furthermore, I consider it essential to reinforce the literacy of parents/guardians about the importance of play, as well as to create moments of dialogue with families, in order to sensitize them to the fundamental role of play in the holistic development of children.", 5S13). Also highlighted were the needs for 4) time for play, 5) strengthening the quality of interactions in mediating play and respecting the child's participation, and finally, 6) deepening the skills of observation and interpretation of play.

Estado Atual do Brincar e das Práticas

Categoria Geral	Subtópico	Citações Relevantes
<p>Organização do Ambiente (espaço e materiais)</p>		<p>Em contexto de creche, promovi um momento de brincadeira que envolveu a exploração livre de arroz e massa coloridos. Organizei o espaço de forma a permitir que as crianças pudessem tocar, sentir, misturar, encher e despejar com diferentes utensílios. O ambiente e a liberdade de escolha possibilitaram uma concentração natural, interações espontâneas e um grande envolvimento e bem-estar. (05)</p> <p>será essencial fornecer às crianças materiais de uso aberto para que possam usar a imaginação e criatividade para brincarem, uma vez que com o uso dos dispositivos eletrônicos as crianças têm condicionado o desenvolvimento destas capacidades (12)</p> <p>Procuro criar um ambiente educativo estimulante, seguro e inclusivo, onde as crianças se sintam livres para explorar, imaginar e interagir. (19)</p>
<p>Práticas Pedagógicas e Papel do Educador</p>		<p>Enquanto educadora em formação inicial, considero fundamental criar oportunidades de brincar que valorizem a autonomia, a curiosidade e a imaginação das crianças. (05)</p> <p>Alem disso, procuro observar atentamente o brincar das crianças para compreender os seus interesses e, a partir deles, planificar novas experiências que deem continuidade as suas descobertas. (05)</p> <p>quando escuto atentamente e observo as interações e os interesses nas brincadeiras das crianças de modo a poder utilizar estas no futuro. (08)</p> <p>posso promover o brincar através da observação das necessidades e interesses das crianças, ajustando o ambiente e os materiais de acordo com o que desperta a sua curiosidade e motivação. (19)</p>
<p>Espaços Exteriores</p>		<p>Na melhoria substancial do espaço exterior e participo sempre de jogos livres no recreio e acaba até mesmo por envolver crianças de outras salas. (01)</p>

<p>Projetos e Iniciativas</p>		<p>Numa prática anterior, foi criado um projeto oriundo do interesse das crianças – “o fundo do mar”. Foram criados materiais como peixes, medusas com diferentes tecidos e um barco feito em papelão. Estes materiais foram criados também pelas crianças e posteriormente, fizeram parte de uma nova área de interesse onde as crianças brincavam todos os dias. (04)</p> <p>Brincar heurístico em contexto de creche. (13)</p> <p>destaco o Brincar Heurístico, como prática pedagógica que beneficiou a minha formação inicial (16)</p> <p>Durante o meu estágio em creche, implementei uma atividade do brincar heurístico, que se revelou uma experiência muito enriquecedora. (19)</p> <p>desenvolvi uma atividade que consistia em que as crianças explorassem tabuleiros sensoriais (23)</p>
<p>Importância da formação inicial</p>	<p>Compreensão da importância do brincar</p>	<p>Ao longo da minha formação inicial tive oportunidade de compreender a importância do brincar na educação de infância. A Unidade Curricular de Sociologia foi um dos alicerces para esta aprendizagem e as experiências de estágio deram-me ferramentas para planear atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica e para observar e apoiar a aprendizagem das crianças através do brincar. Para além disso, as OCEPE e alguns autores como Vygotsky, Bruner e Malaguzzi também contribuíram para a minha sensibilidade em criar oportunidades de brincar para as crianças. (04)</p> <p>A formação inicial tem contribuído para compreender o brincar como uma dimensão central do desenvolvimento das crianças e como base para todas as aprendizagens. (05)</p> <p>as unidades curriculares sobre o desenvolvimento das crianças e as de metodologias para a educação de infância ajudaram-me a compreender o valor educativo do brincar como meio privilegiado de aprendizagem, expressão e socialização das crianças. Os conhecimentos teóricos permitiram-me reconhecer o brincar como um processo de construção ativa do conhecimento, sustentando a minha prática em fundamentos concretos tanto científicos e pedagógicos. (08)</p> <p>- Compreensão da importância do brincar</p>

		<p>- Reconhecimento das atividades lúdicas para a promoção do desenvolvimento integral das crianças (23)</p> <p>Na minha formação inicial sempre foi reforçado os benefícios do brincar e quais os seus benefícios para as crianças. (12)</p>
	Competências de observação	<p>Ensinaaram-me a observar e a tirar partido das mais pequenas demonstrações de interesse das crianças e pô-las em prática. (01)</p> <p>a minha formação incentivou-me à adoção de uma postura mais reflexiva e observadora, aprendendo a escutar os interesses das crianças e a proporcionar ambientes e materiais ricos o que promove o desenvolvimento da zona proximal através dos desafios. (05)</p> <p>sensibilidade e observação com intencionalidade (09)</p>
	Relevância dos estágios	<p>No contexto dos estágios, tenho procurado promover momentos de exploracao livre, em que o brincar surge de forma espontanea e significativa. Exemplos disso sao as propostas de brincar heuristico, em que disponibilizei materiais do quotidiano para exploracao, e a organizacao de espacos diversificados que incentivam diferentes tipos de brincadeira (como um cantinho de leitura). (05)</p> <p>Propostas de PES, sobretudo o “brincar heurístico”, inspiração em diferentes metodologias (no meu caso, reggio emilia), conversas com o par, com educadora cooperante e supervisora (09)</p>

Síntese: Globalmente, os estudantes revelam uma visão do brincar como um processo essencial na educação de infância, associando-o a resultados relevantes ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças. As suas respostas evidenciam um conhecimento relevante acerca do seu papel na criação de oportunidades para o brincar das crianças, nomeadamente ao nível da organização do espaço, na utilização de materiais de uso aberto, na exploração dos espaços exteriores, e na observação e escuta das crianças. Vários dos estudantes revelam consciência acerca da possibilidade de experiências lúdicas transversais em termos de espaços e tempos no quotidiano da educação pré-escolar, embora ainda prevaleçam, em dois casos, uma perceção do brincar enquanto atividade mais estruturada pelo adulto. Os participantes valorizam bastante as suas experiências de estágio anteriores (na creche), salientando o brincar heurístico e as experiências sensoriais enquanto vias facilitadoras da sua aprendizagem profissional ao nível do brincar (e.g., “Enquanto educadora em formação inicial, considero fundamental criar oportunidades de brincar que valorizem a autonomia, a curiosidade e a imaginação das crianças. No contexto dos estágios, tenho procurado promover momentos de exploração livre, em que o brincar surge de forma espontânea e significativa. Exemplos disso são as propostas de brincar heurístico, em que disponibilizei materiais do quotidiano para exploração, e a organização de espaços diversificados que incentivam diferentes tipos de brincadeira (como um cantinho de leitura). Além disso, procuro observar atentamente o brincar das crianças para compreender os seus interesses e, a partir deles, planificar novas experiências que deem continuidade as suas descobertas.” (5S05).

Summary: Globally, the pre-service teachers reveal a view of play as an essential process in early childhood education, associating it with relevant outcomes in terms of learning and the holistic development of children. Their responses demonstrate relevant knowledge about their role in creating opportunities for children's play, particularly at the level of space organization, use of open-use materials, exploration of outdoor spaces, and observation and listening to children. Several students show awareness of the possibility of play experiences across spaces and times in the daily routine of early childhood education, although in two cases, a perception of play as an activity more structured by adults still prevails. Participants value their previous practicum experiences (with children under-3), highlighting heuristic play and sensory experiences as facilitating their professional learning of play pedagogy (e.g., "As a pre-service educator, I consider it fundamental to create play opportunities that value children's autonomy, curiosity, and imagination. In the context of the practicum, I have sought to promote moments of free exploration, in which play emerges spontaneously and meaningfully. Examples of this are the heuristic play proposal, in which I provided everyday materials for exploration, and the organization of diverse spaces that encourage different types of play (such as a reading corner). In addition, I try to carefully observe children's play to understand their interests and, based on them, plan new experiences that continue their discoveries." (5S05).



Co-funded by
the European Union