

RELATÓRIO TRANSNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DO PROJETO EDUPLAY

O Brincar na Educação Pré-Escolar:
Perspetivas, Políticas e Investigação Empírica

Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães,
Sandra Nogueira & Sílvia Barros,

31/12/2025

edu
PLAY



Co-funded by
the European Union

INFORMAÇÃO DO DOCUMENTO

| | |
|----------------------------------|---|
| Titúlo do Projeto: | Promoting High-Quality ECEC through Education and Play in all-day settings [Promover o Brincar e o Aprender através da formação docente na Educação de Infância] |
| Acrónimo do Projeto: | EDUPLAY |
| Call: | Call: ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Tipo de Ação: ERASMUS Lump Sum Grants |
| Número do Projeto: | 101196299 |
| Nome do Documento: | Relatório Transnacional de Avaliação de Necessidades do Projeto EDUPLAY: O Brincar na Educação Pré-Escolar – Perspetivas, Políticas e Evidência Empírica. |
| Atividade e Work package: | WP2: T2.7. Consolidação & Tradução do Relatório Transnacional de Avaliação de Necessidades |
| Entregável: | Entregável D2.3 |
| Autores do Documento: | Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Sílvia Barros |
| Contributos: | Chipre: Eleni Loizou, Victoria Michaelidou, Sofia Piripitsi Grécia: Maria Birbili, Georgia Natsiou Lituânia: Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė Países Baixos: Annerieke Boland, Marjan Kan, Elizabeth Wynberg Portugal: Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Cristina Mesquita, Luís Ribeiro, Sílvia Barros |

Versão final: 31/12/2025

© 2025, Instituto Politécnico do Porto - IPP

Todos os direitos reservados.

Elaborado e compilado pelo Instituto Politécnico do Porto – IPP

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| SECÇÃO I. INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL TRANSNACIONAL: REVISÃO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS | 8 |
| 1.1. INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1.2. INTRODUÇÃO AO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS CINCO PAÍSES..... | 8 |
| 1.3. CARREIRAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA | 11 |
| 1.4. DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 13 |
| 1.4.1. Conceitos e definições do brincar | 13 |
| 1.4.2. Importância e finalidades do brincar..... | 15 |
| 1.4.3. Recomendações/orientações para as práticas pedagógicas..... | 17 |
| 1.4.4. Referências a recursos / apoios ao brincar | 18 |
| 1.4.5. O papel do/a educador/a de infância..... | 19 |
| 1.4.6. Práticas de monitorização e/ou avaliação | 22 |
| 1.4.7. A importância do brincar na organização do documento | 23 |
| 1.4.8. Terminologia e desafios de tradução..... | 24 |
| 1.4.9. Considerações ou iniciativas específicas nos países parceiros..... | 26 |
| 1.5. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ATUAIS | 28 |
| 1.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 29 |
| SECÇÃO II. INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL TRANSNACIONAL: REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA | 34 |
| 2.1. INTRODUÇÃO..... | 34 |
| 2.2. DESAFIOS/BARREIRAS À INCORPORAÇÃO DO BRINCAR NAS PRÁTICAS DE EPE | 35 |
| 2.2.1. Formação inicial e contínua de educadores/as de infância | 35 |
| 2.2.2. Conceções acerca do papel dos adultos e crenças sobre o brincar | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.2.3. Constrangimentos estruturais e sistémicos | 38 |
| 2.2.4. Diversidade e equidade no brincar | 39 |
| 2.2.5. Resultados específicos por país..... | 40 |
| 2.3. NECESSIDADES DOS/AS PROFISSIONAIS NA INTEGRAÇÃO DO BRINCAR | 40 |
| 2.3.1. Necessidade de formação inicial e contínua centrada na pedagogia do brincar..... | 41 |
| 2.3.2. Necessidade de oportunidades sustentadas de reflexão e cooperação entre profissionais..... | 42 |
| 2.3.3. Necessidade de clarificação de conceitos e do papel dos/as educadores/as | 42 |
| 2.3.4. Necessidade de recursos adequados e de ambientes educativos que promovam o brincar | 43 |
| 2.3.5. Resultados específicos por país..... | 43 |
| 2.4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, PARA AS POLÍTICAS E DIREÇÕES FUTURAS | 43 |
| 2.4.1. Implicações para a prática | 44 |
| 2.4.2. Implicações para as políticas | 45 |
| 2.4.3. Implicações para futuras investigações..... | 45 |
| 2.5. EXPLORAÇÃO APROFUNDADA DO BRINCAR NA EPE..... | 46 |
| 2.5.1. Conceito e definições do brincar | 46 |
| 2.5.2. Impacto/benefícios documentados do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento..... | 47 |
| 2.5.3. Práticas, projetos ou iniciativas que promovem o brincar | 48 |
| 2.5.4. O papel dos/as profissionais na criação de oportunidades de brincar | 50 |
| 2.5.5. A participação da família no brincar..... | 51 |
| 2.5.6. Lacunas na investigação..... | 51 |
| 2.6. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS DA REVISÃO DA LITERATURA..... | 52 |
| 2.7. REFERÊNCIAS | 55 |
| SECÇÃO III. INVESTIGAÇÃO DE CAMPO TRANSNACIONAL: ENTREVISTAS, GRUPOS FOCAIS E OBSERVAÇÕES | 62 |
| 3.1. INTRODUÇÃO..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO | 62 |
| 3.3. RESULTADOS PRINCIPAIS | 65 |
| 3.3.1. Desafios/barreiras na incorporação do brincar na EPE | 65 |
| 3.3.2. Necessidades dos/as profissionais na incorporação do brincar | 69 |
| 3.3.3. Práticas, projetos ou iniciativas que apoiam o brincar | 72 |
| 3.4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, PARA AS POLÍTICAS E DIREÇÕES FUTURAS | 75 |
| 3.5. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO | 77 |
| CONCLUSÕES | 79 |
| ANEXO A - PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL E DE CAMPO | 81 |
| ANEXO B – DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA IDENTIFICADOS NA REVISÃO E NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EM VIGOR..... | 99 |
| ANEXO C – ESTUDOS EMPÍRICOS INCLUÍDOS NAS REVISÕES SISTEMÁTICAS DA LITERATURA NACIONAIS (CINCO PAÍSES) | 116 |
| ANEXO D: FERRAMENTA SPIDER DEFINIÇÃO DOS TERMOS DE PESQUISA..... | 119 |
| ANEXO E – MODELO DE EXTRAÇÃO DE DADOS DA REVISÃO DA LITERATURA..... | 120 |
| ANEXO F - AMOSTRA E PARTICIPANTES DO ESTUDO DE CAMPO | 121 |
| ANEXO G – BASES DE DADOS E CODIFICAÇÃO | 123 |
| ANEXO H – INSTRUMENTO OBSERVACIONAL PARA OS/AS EDUCADORES/AS EM FORMAÇÃO INICIAL..... | 124 |

INTRODUÇÃO

O presente relatório transnacional apresenta uma análise compreensiva do estado do brincar na educação pré-escolar (EPE) em Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal, baseada na triangulação de três fontes de dados recolhidos nos cinco países: uma revisão das políticas educativas atuais, uma revisão da literatura nacional na área e uma investigação empírica com recurso a entrevistas individuais, grupos focais e observações diretas em contextos de EPE. O objetivo geral é informar o projeto EDUPLAY através do mapeamento de condições sistémicas transnacionais, necessidades profissionais e desafios pedagógicos que influenciam a integração de práticas baseadas no brincar na EPE. Relativamente a estes aspetos, são identificadas convergências e divergências decorrentes de especificidades dos contextos nacionais, cuja compreensão se afigura relevante para a conceção e implementação das atividades futuras do projeto. O relatório encontra-se estruturado em três secções principais.

- **Secção I – Investigação Documental Transnacional - Revisão e Análise das Políticas Atuais:** apresenta uma análise dos principais documentos legais, regulamentares e curriculares dos cinco países, com o objetivo de compreender como é que o brincar é definido, valorizado e enquadrado nas respetivas políticas nacionais. Analisa de que forma o brincar está articulado com os objetivos curriculares, com os papéis dos/as educadores/as de infância, com a inclusão e a equidade, com a disponibilidade de recursos e apoios, bem como com as abordagens de monitorização e avaliação, considerando igualmente questões terminológicas, desafios de tradução e iniciativas específicas de cada país que influenciam a concretização das políticas.
- **Secção II – Investigação Documental Transnacional - Revisão e Análise da Literatura Científica:** apresenta uma síntese dos estudos empíricos sobre o brincar na EPE nos cinco contextos nacionais, com foco nas conceções e nos papéis dos/as educadores/as de infância, nos benefícios documentados do brincar, nas barreiras à sua implementação, nas necessidades de desenvolvimento profissional, nas práticas e iniciativas pedagógicas, na participação das famílias e nas lacunas de investigação identificadas. Esta secção sistematiza implicações transnacionais para a prática e para as políticas educativas.
- **Secção III – Investigação de Campo Transnacional - Entrevistas, Grupos Focais e Observações:** apresenta os resultados comparativos obtidos junto de líderes pedagógicos/as, educadores/as de infância e estudantes em formação inicial, mapeando as práticas atuais, lacunas na formação e fatores organizacionais e contextuais que influenciam a integração do brincar no quotidiano da EPE.

Este relatório transnacional assenta num quadro metodológico comum, apresentado no Apêndice A, desenvolvido pela equipa do Instituto Politécnico do Porto (IPP) e acordado entre todos os parceiros

do projeto. Este quadro garantiu a coerência conceptual entre os diferentes países, permitindo simultaneamente preservar a sensibilidade às especificidades nacionais. Cada parceiro desenvolveu trabalho no seu contexto nacional, incluindo a revisão e análise de documentos das políticas educativas, revisão e síntese da literatura científica, e atividades de campo (entrevistas, grupos focais e observações em contextos de educação pré-escolar), o que resultou em cinco relatórios nacionais (Araújo et al., 2025, em Portugal; Birbili & Natsiou, 2025, na Grécia; Boland et al., 2025, nos Países Baixos; Brėdikytė et al., 2025, na Lituânia; Loizou et al., 2025, em Chipre).

A presente síntese transnacional não pretende representar a totalidade da realidade empírica de cada país. Oferece, antes, uma interpretação sistemática e uma leitura comparativa dos relatórios nacionais, com o objetivo de evidenciar padrões transnacionais, convergências e divergências relativamente ao brincar na EPE, reconhecendo a natureza contextualizada e interpretativa da evidência produzida.

SECÇÃO I. INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL TRANSNACIONAL: REVISÃO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

1.1. INTRODUÇÃO

Esta secção analisa de que forma o brincar é concetualizado e integrado nos atuais quadros de políticas de EPE em Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal, com base numa análise temática das políticas públicas realizada nos cinco países (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brèdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). A análise abrange um total de 67 documentos, incluindo legislação, orientações curriculares, documentos orientadores/brochuras de apoio à implementação curricular, recomendações políticas e relatórios governamentais, distribuídos da seguinte forma: Chipre ($n = 15$), Grécia ($n = 8$), Lituânia ($n = 10$), Países Baixos ($n = 10$) e Portugal ($n = 23$) (a lista completa dos documentos, por país, encontra-se disponível no Apêndice B).

Nesta secção procede-se a uma breve caracterização dos sistemas de EPE de cada país, bem como a uma síntese das principais características das carreiras e do desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância em cada contexto nacional. Segue-se a apresentação de uma análise transnacional das políticas atuais relativas ao brincar, que integra temas centrais, designadamente: a forma como o brincar é definido e concetualizado; a forma como as políticas nacionais enquadram o brincar em relação aos objetivos educativos, aos papéis dos/as educadores/as, aos apoios e recursos disponíveis, e às práticas de monitorização e avaliação. São ainda consideradas as terminologias e iniciativas específicas de cada país, com o objetivo de evidenciar as particularidades dos contextos nacionais.

1.2. INTRODUÇÃO AO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS CINCO PAÍSES

A EPE no Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal reflete diferentes modelos de governação, tradições regulatórias e configurações, partilhando, contudo, uma orientação comum no sentido da expansão do acesso, melhoria da qualidade e reforço de pedagogias centradas no brincar.

A Lituânia opera um sistema integrado de educação de infância, sob tutela do Ministério da Educação, Ciência e Desporto, sem separação entre o cuidado e a educação. O quadro regulador é constituído pela Lei da Educação (n.º I-1489) e os currículos nacionais para a educação pré-escolar (MoESS, 2023) e pré-primária (MoESS, 2022).

A educação de infância é assegurada quase exclusivamente em contextos educativos, nomeadamente em jardins de infância, centros escolares multifuncionais, escolas de ensino geral e departamentos integrados em instituições de ensino superior ou profissional. A educação pré-escolar abrange as crianças desde o nascimento até à entrada no programa obrigatório de educação pré-

primária, com a duração de um ano; os municípios garantem uma vaga a partir dos três anos e, mediante procedimento ministerial conjunto, a educação pré-escolar pode tornar-se obrigatória para crianças em contextos socioeconómicos desfavorecidos. A educação pré-primária é obrigatória no ano civil em que as crianças completam seis anos (com possibilidade de entrada aos cinco anos), o ensino básico inicia-se aos sete anos e a escolaridade obrigatória prolonga-se até aos dezasseis anos. Os municípios planificam e gerem a oferta, organizam as admissões e cofinanciam as instituições com fundos estatais. A oferta é predominantemente pública, complementada por um setor privado em crescimento, elegível para subsídios por criança; cerca de 89% da despesa com a educação pré-primária é financiada por fundos públicos.

O Chipre apresenta um sistema dividido, composto pelo subsetor de educação pré-escolar sob a tutela dos serviços de Ação Social da Secretaria de Estado da Segurança Social e o subsetor de educação pré-primária sob tutela do Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude. O sistema de cuidados pré-escolares inclui creches e amas, destinando-se a crianças desde o nascimento até aos quatro anos. É regulado por instrumentos legais como a Lei da Criança, o Regulamento das Creches de 2011 e a Lei das Escolas Privadas de 2019. Os prestadores de serviços não são obrigados a seguir um currículo formal, mas devem comunicar às autoridades os seus programas diários. Coexistem creches públicas, comunitárias e privadas, sendo a oferta comunitária elegível para subsídios estatais. O sistema pré-primário abrange crianças dos três aos seis anos em jardins de infância públicos, comunitários e privados; a frequência obrigatória inicia-se aos quatro anos e oito meses para as crianças que completem essa idade antes de 1 de setembro, na sequência da Lei 30(I)/2024, estando prevista a extensão progressiva para dois anos de escolaridade obrigatória até 2031. As normas relativas ao número de profissionais e ao tamanho dos grupos são detalhadas e diferenciadas por idade, e as autoridades locais desempenham um papel ativo, em articulação com o Estado e as associações de pais, no planeamento e funcionamento da oferta.

A Grécia também opera através de um sistema de educação de infância dividido. Os serviços para crianças com menos de quatro anos estão sob tutela do Ministério da Coesão Social e dos Assuntos da Família e incluem berçários municipais, centros que integram berçário e creche, e creches, regulados pelo Regulamento-Padrão de Funcionamento (Diário da República FEK B' 4249/05.12.2017, consolidado). Estes contextos desenvolvem os seus próprios programas no quadro das orientações regulamentares, privilegiando o brincar livre, atividades de grupo e rotinas diárias, e incluem prestadores públicos, privados e sem fins lucrativos.

Os Países Baixos mantêm igualmente um modelo dividido, com os cuidados para crianças dos 0 aos 4 anos sob tutela do Ministério dos Assuntos Sociais e do Emprego, e a educação a partir dos quatro anos sob tutela do Ministério da Educação, Cultura e Ciência. A oferta institucional compreende centros privados de creche que prestam cuidados em regime diário e grupos de brincadeira

destinados a crianças dos dois anos e meio aos quatro anos, incluindo programas pré-escolares dirigidos a crianças em situação de desvantagem social ou com dificuldades linguísticas, frequentemente financiados ou regulados ao nível municipal. Todos os serviços requerem acreditação governamental. Aos quatro anos, as crianças podem ingressar no ensino básico público, no qual os dois primeiros anos (jardim de infância) geralmente integram crianças dos quatro aos seis anos; a escolaridade obrigatória tem início aos cinco anos, sendo a frequência aos quatro anos quase universal. Aproximadamente 94% das crianças frequentam algum tipo de creche ou grupo de brincadeira antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Do ponto de vista pedagógico, as duas fases caracterizam-se por uma abordagem holística e centrada no brincar. Não existe um currículo nacional de carácter prescritivo; em seu lugar, são definidos, ao nível nacional, resultados de aprendizagem gerais (*kerndoelen*), posteriormente operacionalizados pelo Instituto Neerlandês de Desenvolvimento Curricular (SLO) através de orientações de conteúdo não obrigatórias, amplamente utilizadas por jardins de infância e escolas, bem como por um quadro pedagógico nacional de natureza opcional para os serviços de educação e cuidados em creche.

Portugal organiza a educação de infância de acordo com um sistema dividido, sendo a oferta para crianças com menos de três anos tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e assegurada maioritariamente por instituições privadas, com e sem fins lucrativos, reguladas sobretudo em termos de acessibilidade, saúde e segurança. A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três e os seis anos, encontra-se sob tutela do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) e é legalmente reconhecida como a primeira etapa do sistema educativo. É enquadrada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ancoradas na Lei n.º 46/1986 e respetivas alterações. O acesso universal à educação pré-escolar tem sido progressivamente alargado, com oferta pública integrada em agrupamentos de escolas, gratuita a partir dos três anos, embora dependente de um sistema de vagas. Medidas recentes para o setor dos 0–3 incluem a gratuidade das creches e do acesso a amas familiares, a introdução de orientações pedagógicas nacionais para contextos de creche, bem como o Decreto-Lei n.º 105/2025, que atribui ao MECI a responsabilidade pela componente pedagógica ao longo do contínuo 0–6 anos.

As taxas de participação são elevadas (94,1% dos três aos seis anos e 55,2% abaixo dos três anos). A Região Autónoma da Madeira opera um sistema integrado dos 0 aos 6 anos.

Nos cinco países, a educação de infância estrutura-se em duas grandes fases, distinguindo-se uma etapa inicial, predominantemente orientada para os cuidados e geralmente não obrigatória, e uma etapa posterior de educação pré-escolar ou educação pré-primária. A regulação curricular é mais forte nos anos de educação pré-escolar, com currículos ou orientações curriculares nacionais em Chipre, Grécia, Lituânia e Portugal, e com um quadro de referência nacional não prescritivo nos Países Baixos.

Para crianças com menos de três anos, a orientação pedagógica varia entre os sistemas: a Grécia não dispõe de currículo nacional, os Países Baixos adotam orientações nacionais opcionais, Portugal introduziu orientações pedagógicas específicas, o Chipre exige apenas a comunicação dos programas quotidianos, sem currículo formal, enquanto o modelo integrado da Lituânia enquadra ambas as etapas no sistema educativo, sob a tutela de um único ministério. A participação é consistentemente elevada na educação pré-escolar, enquanto a frequência por crianças com menos de três anos é mais desigual. A coexistência de oferta pública, comunitária e privada caracteriza os cinco sistemas, com municípios e autoridades locais a desempenharem um papel particularmente relevante na Lituânia, Portugal e Chipre.

1.3. CARREIRAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

As carreiras dos/as educadores/as de infância em Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal organizam-se através de diferentes percursos de qualificação, modalidades de desenvolvimento profissional e estruturas de carreira, refletindo os contextos nacionais de governação ao nível da educação de infância. Estes cinco países enfrentam, simultaneamente, desafios semelhantes em termos de recrutamento, retenção e reconhecimento profissional.

Em Chipre, as carreiras distinguem-se entre o setor da educação e cuidados para crianças com menos de três anos (creches e amas) e crianças dos três aos seis anos (jardins de infância), com percursos de qualificação e condições de trabalho distintos. A formação inicial é assegurada sobretudo através de licenciaturas de quatro anos em Educação Pré-Primária ou Estudos da Primeira Infância, sendo complementada, nos contextos de creche, por um diploma de dois anos em Educação e Cuidados em Creche como qualificação mínima. As qualificações dos/as profissionais são legalmente reguladas em todos os contextos. O Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) é coordenado principalmente pelo Instituto Pedagógico de Chipre e inclui seminários obrigatórios e opcionais, bem como formação em contexto educativo; a participação é maioritariamente voluntária e ocorre frequentemente fora do horário de trabalho, com maior dependência do apoio das entidades empregadoras do setor privado. De notar que os/as diretores/as recém-nomeados/as, no setor público, beneficiam de formação em serviço obrigatória, no âmbito da liderança. A retenção dos/as profissionais mantém-se enquanto problemática, devido aos baixos salários, reconhecimento limitado e fracas oportunidades de progressão na carreira, sobretudo fora da oferta pública.

Na Grécia, os/as educadores/as de infância qualificam-se através de cursos universitários de quatro anos (240 ECTS) oferecidos por departamentos universitários de Educação de Infância e podem trabalhar em jardins de infância públicos ou privados ou progredir para funções administrativas. A sua remuneração e condições de emprego são equiparadas às dos/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico, com um horário letivo fixado em 25 horas semanais. O DPC combina componentes

obrigatórias e voluntárias, asseguradas através de escolas, autoridades regionais, instituições de ensino superior, do Instituto de Política Educativa e dos sindicatos. Os/as educadores/as que trabalham em creche são igualmente licenciados/as, sendo reconhecido por lei o seu direito à formação inicial e ao DPC. Desenvolvem a sua ação no setor social, em regime de função pública. Entre os principais desafios destacam-se o envelhecimento dos/as profissionais, a diminuição da natalidade, rácios criança–adulto persistentemente elevados, o aumento das exigências administrativas e a contenção salarial e das pensões.

A Lituânia opera de acordo com um modelo unificado e altamente profissionalizado, no qual todos/as os/as educadores/as de infância e de educação pré-primária devem possuir, no mínimo, uma licenciatura, requisito em vigor desde 2009. A formação inicial consiste, geralmente, em cursos com a duração de 3 a 4 anos (180–210 ECTS), com forte ênfase na psicologia do desenvolvimento, na educação inclusiva e na pedagogia centrada no brincar. A formação de docentes é concebida como um contínuo entre a formação inicial e o DPC, sendo os/as docentes simultaneamente detentores/as do direito e da obrigação de frequentar formação regular, incluindo DPC obrigatório de três em três anos em áreas prioritárias definidas a nível nacional. A progressão na carreira segue etapas definidas a nível nacional, encontrando-se associada à avaliação, às responsabilidades assumidas e a suplementos salariais. Apesar deste enquadramento estruturado, a Lituânia enfrenta escassez de educadores/as, envelhecimento dos/as profissionais, baixo estatuto social e níveis salariais relativamente modestos, embora a motivação intrínseca e a satisfação profissional global se mantenham elevadas.

Nos Países Baixos, os requisitos de qualificação diferem no contexto do sistema dividido: os serviços de creche, para crianças dos 0 aos 4 anos, são maioritariamente assegurados por profissionais com qualificações de nível profissional/vocacional, enquanto os/as docentes do ensino básico primário, incluindo o jardim de infância, devem possuir uma licenciatura. A especialização em educação de infância é opcional, sendo comum a realização desta formação adicional em serviço. Os/as profissionais que trabalham com os grupos de brincadeira para crianças em situação de desvantagem social devem completar um programa de formação específica adicional. Tanto o setor da creche como o setor da educação básica primária enfrentam uma escassez significativa de profissionais, especialmente em áreas urbanas e socialmente desfavorecidas, sendo esta realidade mais evidente para o ensino básico primário do que para creche.

Em Portugal, a carreira dos/as educadores/as de infância é regulada pelo Estatuto da Carreira Docente. Atualmente, é exigido o grau de mestre para ingresso na profissão. A formação inicial segue um modelo bietápico, composto por uma licenciatura e um mestrado profissionalizante, alinhado com os perfis profissionais definidos a nível nacional. O trabalho nas salas de creche frequentadas por bebés é frequentemente assegurado por profissionais da área dos cuidados. A progressão na carreira depende do setor e, no setor público, é influenciada pela experiência, pela avaliação de

desempenho e pelo DPC. Este constitui simultaneamente um direito e um dever, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, embora as prioridades nacionais nem sempre se articulem de forma estreita com as necessidades específicas da educação de infância. Apesar das elevadas exigências de qualificação, os/as educadores/as de infância referem um estatuto profissional inferior ao dos/as docentes do ensino obrigatório, associado a estagnação salarial, cargas de trabalho elevadas e escassez persistente de profissionais, o que tem levado a medidas temporárias de recrutamento e a limitações no acesso ao DPC.

Nos cinco países, os modelos de formação inicial, o DPC e a progressão na carreira refletem de forma estreita os modelos mais amplos de governação da educação de infância, e a divisão entre cuidados e educação. Sistemas integrados ou tutelados pelo setor da educação, como o da Lituânia, tendem a estabelecer requisitos uniformes de entrada ao nível da licenciatura para todos/as os/as profissionais da educação de infância, e a integrar o DPC em estruturas de carreira articuladas com avaliação e progressão salarial. Em contraste, os sistemas divididos evidenciam maior diferenciação entre profissionais que trabalham com crianças com menos de três anos e aqueles/as que atuam em contextos de educação pré-primária ou jardim de infância, tanto ao nível das qualificações como ao nível do acesso ao DPC e à progressão na carreira.

Apesar destas diferenças estruturais, emergem vários desafios comuns. Todos os países reportam dificuldades em atrair e reter profissionais da educação de infância, associadas a remunerações comparativamente baixas, cargas de trabalho elevadas, oportunidades limitadas de progressão na carreira e reconhecimento profissional desigual, particularmente nos segmentos da educação de infância mais orientados para os cuidados. O envelhecimento e a escassez de profissionais são evidentes em múltiplos contextos, enquanto o DPC é amplamente reconhecido como importante, mas apresenta financiamento desigual, níveis variados de obrigatoriedade, nem sempre se encontrando alinhado com as necessidades pedagógicas específicas dos contextos de educação de infância. Globalmente, os perfis nacionais evidenciam uma tensão estrutural partilhada entre expectativas crescentes de qualificação e constrangimentos persistentes ao nível do estatuto, das condições de trabalho e da sustentabilidade a longo prazo dos/as profissionais da educação de infância.

1.4. DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

1.4.1. CONCEITOS E DEFINIÇÕES DO BRINCAR

A análise transnacional de políticas educativas identificou variações na definição e conceptualização do brincar nos cinco países. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar da Lituânia e de Portugal apresentam definições explícitas de brincar. As orientações lituanas utilizam dois conceitos interrelacionados, ludicidade (*playfulness*) e brincar (*play*), sendo o primeiro definido como

“a relação da criança com o mundo” e “uma característica de todas as suas atividades e aprendizagens” (Ministério da Educação, Ciência e Desporto [MoESS], 2023). Além disso, “ludicidade” constitui um dos princípios-chave da educação pré-escolar e uma componente integrante da exploração, da experimentação, da imaginação e da criatividade (MoESS, 2023). Os termos utilizados nas orientações lituanas incluem “ludicidade”, “brincar sensorio-motor”, “brincar diretivo”, “jogo de papéis”, “brincar sociodramático”, “brincar imaginário” e “brincar narrativo”, não sendo feita qualquer referência ao “brincar livre”. As orientações portuguesas também enfatizam o brincar como um princípio estruturante da educação de infância. O documento define o brincar como uma atividade espontânea da criança, caracterizada pelo interesse intrínseco, pelo prazer, pela liberdade de ação, pela imaginação e pela exploração (Lopes da Silva et al., 2016). O brincar é descrito como uma atividade natural e essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, salientando-se o seu papel na promoção da autonomia, da criatividade e da interação social.

Embora os documentos de política educativa de Chipre não apresentem uma definição formal única, o brincar é descrito através das suas formas, tipos e finalidades, sendo considerado como principal veículo para o desenvolvimento holístico e um mecanismo de promoção da qualidade, da inclusão e da equidade (Ministério da Educação, Desporto e Juventude [MoESY], 2025). O currículo distingue entre brincar livre e brincar estruturado. No brincar livre, as crianças escolhem as atividades, os materiais, os parceiros e a duração; no brincar estruturado, o/a educador/a assume um papel central, orientando e ampliando o brincar (MoESY, 2024).

A análise das políticas na Grécia não identificou uma definição formal estável ou consistente do brincar nos currículos gregos e nos respetivos Guias para Educadores/as. No entanto, o currículo nacional afirma que “o brincar continua a ser a principal ‘via’ para a aprendizagem e o desenvolvimento no jardim de infância, uma vez que está no centro do Currículo, quer como atividade livre, quer como componente fundamental das atividades estruturadas no contexto das explorações que ocorrem no jardim de infância” (Penderi et al., 2022, p. 51).

Por fim, a análise dos documentos publicados nos Países Baixos revelou escassas referências ao brincar, não tendo sido identificadas referências na legislação relativa aos dois sistemas em que se organiza a educação de infância. As exceções correspondem a documentos que apresentam recomendações curriculares para a educação de infância (Fukkink, 2017; SLO, 2025) e recomendações baseadas em evidência destinadas a apoiar uma transição de qualidade para o ensino básico aos quatro anos, para todas as crianças (Jepma & Vander Heyden, 2022). Estes documentos descrevem o brincar como uma forma importante através da qual as crianças exploram e compreendem o mundo, bem como uma atividade espontânea, voluntária e significativa que impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Tal como no currículo cipriota, é estabelecida uma distinção explícita entre brincar livre (exploração aberta conduzida pela criança) e brincar estruturado (orientado ou apoiado por adultos). Em síntese, as análises de políticas nacionais revelam um panorama transnacional marcado por diferenças na definição e conceptualização do brincar, com variações quanto à clareza, consistência e aos tipos e formas de brincar enfatizados.

1.4.2. IMPORTÂNCIA E FINALIDADES DO BRINCAR

Em linha com a secção anterior, as análises de políticas públicas indicam que o brincar é posicionado como uma atividade central na vida das crianças mais novas nos cinco países, ainda que com diferenças ao nível da definição, da ênfase e do enquadramento conceptual. Os currículos nacionais de Chipre, Grécia, Lituânia e Portugal, bem como as recomendações curriculares dos Países Baixos, convergem na consideração do brincar como uma “via” fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para além disso, as orientações curriculares para a educação pré-escolar em Chipre e em Portugal reconhecem o brincar como um direito fundamental, consagrado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Artigo 31) e estreitamente associado ao bem-estar das crianças. As orientações curriculares gregas sublinham a ludicidade como orientação pedagógica, enquanto as políticas holandesas descrevem o brincar “como uma forma central através da qual as crianças pequenas exploram e compreendem o mundo” (Boland et al., 2025, p. 11). As orientações nacionais da Lituânia enfatizam que a necessidade de brincar das crianças deve ser satisfeita, especificando que esta se encontra associada à existência de liberdade, tempo suficiente, espaço, parceiros de brincadeira e oportunidades para criar uma cultura da infância através do brincar partilhado.

Os cinco relatórios nacionais destacam de forma consistente o papel central do brincar no apoio ao desenvolvimento holístico das crianças. O currículo de Chipre enfatiza disposições e competências que são cultivadas através de ambientes ricos em brincadeira, como a curiosidade, a criatividade, a persistência, a resolução de problemas, a assunção de riscos e a capacidade de lidar com os erros (MoESY, 2024). As políticas portuguesas perspetivam o brincar como parte integrante da aprendizagem significativa, da construção da identidade, da autonomia, do pensamento crítico e da participação democrática. As políticas lituanas sublinham que as crianças aprendem através do brincar e que o seu envolvimento em diversas formas de brincadeira (e.g., jogos de exploração sensoriomotora, jogo de papéis sociodramáticos, jogos didáticos) é essencial para o desenvolvimento global e para a aquisição de competências específicas. Acresce que o currículo nacional lituano é o único no consórcio a destacar explicitamente a importância de apoiar as crianças no desenvolvimento de competências de brincar. O atual currículo da Grécia conceptualiza o brincar simultaneamente como objetivo de aprendizagem e como meio para alcançar resultados educativos, quer através do brincar livre, quer como componente integrante de atividades estruturadas. O relatório nacional dos Países Baixos reconhece que o brincar influencia fortemente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, socioemocional e psicomotor. Os documentos de política holandeses identificam áreas-chave do desenvolvimento apoiadas através do brincar, incluindo o desenvolvimento motor, emergência da numeracia, pensamento matemático emergente, linguagem, interação social e expressão artística. Através do brincar, as crianças envolvem-se e aprendem sobre sistemas fundamentais (biológicos, físicos, da Terra e do espaço, técnicos e matemáticos).

Os cinco relatórios nacionais convergem no reconhecimento do brincar como uma estratégia pedagógica central. O currículo grego, ancorado num enquadramento teórico valorizado da ludicidade, apresenta uma conceptualização dual do brincar, simultaneamente como objetivo e como meio para o planeamento de situações de aprendizagem. Para além disso, o documento grego oferece uma perspetiva distintiva ao posicionar o brincar como “contexto de avaliação”, permitindo recolher informação sobre a forma como as crianças utilizam os objetos disponíveis, desenvolvem as suas ideias e comunicam. Os documentos de política de Chipre reconhecem o elevado valor da pedagogia do brincar e da conceção de ambientes de aprendizagem ricos em brincar, os quais “(a) *oferecem oportunidades de envolvimento em todos os tipos de brincar (e.g., o simbólico, o sociodramático ou imaginativo, o criativo, o construtivo, o exploratório-experimental, o cinestésico ou o baseado em regras); (b) relacionam a aprendizagem com experiências quotidianas, interesses e necessidades das crianças; (c) proporcionam acesso à aprendizagem de forma transversal e interdisciplinar; (d) permitem que cada criança faça as suas próprias escolhas, seguindo o seu próprio ritmo; e (e) são combinados com apoio, orientação e encorajamento adequados por parte dos adultos*” (Loizou et al., 2025, p. 15). O relatório lituano conceptualiza de forma semelhante o brincar, considerando-o simultaneamente como contexto de aprendizagem e como competência que deve ser intencionalmente praticada e desenvolvida. Nos dois casos, o papel do adulto revela-se particularmente relevante através da observação atenta e do envolvimento sensível no brincar. O relatório português reconhece igualmente o papel central do/a educador/a de infância na organização de ambientes inclusivos que promovam a participação equitativa através do brincar, enquanto o relatório holandês enfatiza abordagens práticas e experienciais que permitem às crianças explorar, experimentar e aprender sobre diferentes sistemas do mundo através do brincar.

Os relatórios de Chipre e de Portugal sublinham ainda o contributo do brincar para a promoção da inclusão, da equidade e da participação social. Com efeito, os documentos de política do Ministério da Educação de Chipre estabelecem uma ligação explícita entre experiências na educação pré-escolar centradas no brincar e a inclusão social, entendendo-as como uma medida preventiva face às desigualdades educativas. De forma semelhante, o relatório português sublinha a importância da inclusão e da equidade, destacando o papel do brincar no apoio às interações entre crianças de diferentes origens culturais, linguísticas e socioeconómicas. Nesta perspetiva, o brincar é enquadrado como um espaço social democrático, no qual as crianças negociam papéis, responsabilidades e relações. De forma mais ampla, o brincar é reconhecido como uma dimensão essencial da cidadania na infância, com um papel relevante na construção da identidade e na participação democrática, à medida que as crianças negociam regras, partilham responsabilidades e constroem sentidos de pertença social através do brincar.

1.4.3. RECOMENDAÇÕES/ORIENTAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A análise dos cinco relatórios nacionais revelou que o brincar é reconhecido como um elemento central na aprendizagem e no desenvolvimento holístico na primeira infância; contudo, os países diferem quanto ao grau de explicitação com que este princípio é traduzido nas práticas pedagógicas. Em Chipre, as políticas nacionais fornecem orientações assentes numa pedagogia centrada no brincar, que inclui trabalho de projeto, abordagens baseadas no brincar, centros de aprendizagem (e.g., atelier, casa de bonecas, áreas temáticas de brincadeira) e um equilíbrio entre atividades livres e estruturadas. O tempo destinado ao brincar está institucionalizado nas orientações nacionais, com um mínimo de 80 minutos alocados ao brincar livre e estruturado durante a manhã, 40 minutos dedicados ao brincar no exterior e 40 minutos para o brincar livre e estruturado durante o período de almoço, adotando-se simultaneamente uma abordagem flexível e responsiva aos interesses das crianças.

A Lituânia apresenta descrições detalhadas das etapas de desenvolvimento das competências de brincar numa secção do *Pre-School Achievement Inventory (PAI)* (MoESS, 2023). É dada particular ênfase ao apoio dos/as educadores/as de infância no desenvolvimento dessas competências, através de um envolvimento sensível no brincar das crianças, quando apropriado, da observação e documentação sistemáticas do brincar, em especial das interações, dinâmicas e estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento das competências lúdicas. Os documentos de política portugueses reconhecem de forma semelhante a importância do *scaffolding* pedagógico no brincar, sublinhando a responsabilidade dos/as educadores/as na criação de condições adequadas de tempo, espaço e recursos para apoiar o brincar livre, bem como na integração de brincadeiras orientadas e estruturadas para enriquecer as aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Os/as educadores/as são posicionados/as como facilitadores/as que observam, planificam e intervêm de forma intencional, assegurando que o brincar contribui de modo significativo para o desenvolvimento de cada criança. Os documentos de apoio à implementação das orientações curriculares destacam ainda o carácter investigativo, criativo e exploratório do brincar, incentivando a exploração lúdica, a resolução de problemas e o desenvolvimento holístico em diferentes contextos educativos (Cardona et al., 2021; Conde et al., 2017).

O relatório dos Países Baixos identifica recomendações relativas às práticas pedagógicas na EPE na maioria dos documentos de política analisados, embora reconheça que nem sempre existe uma referência explícita ao brincar. As recomendações incluem: a necessidade de os contextos educativos favorecerem o brincar e materiais promotores da aprendizagem adequados ao estágio de desenvolvimento das crianças mais novas; a organização de salas de atividades e ambientes de aprendizagem e brincadeira atrativos, seguros e desafiantes; a organização do brincar livre e orientado com tarefas apropriadas e explicações claras (Inspectie van het Onderwijs, 2025b); a importância de uma abordagem pedagógica equilibrada que combine o brincar orientado pelo/a educador/a com oportunidades de brincar livre, nas quais as crianças fazem as suas próprias escolhas (Fukkink et al., 2017); e a necessidade de os/as educadores/as guiarem as interações de forma sensível e promoverem o envolvimento entre pares.

Apesar das recomendações existentes nos diferentes países, o relatório de Chipre oferece contributos relevantes para compreender as tensões e lacunas entre o reconhecimento formal do brincar nas políticas públicas de EPE e a sua concretização na prática. O relatório sublinha que “não existe orientação prática sistemática sobre como apoiar o brincar de modo a alcançar resultados específicos de aprendizagem, nem qualquer enquadramento institucional ou documento de política pública que regule de forma clara a forma como o brincar deve ser implementado nos jardins de infância” (Loizou et al., 2025, p. 16). Como resultado, a responsabilidade pela implementação de práticas lúdicas recai sobretudo sobre os/as educadores/as, o que contribui para variações na qualidade das experiências pedagógicas baseadas no brincar na EPE. O relatório dos Países Baixos reconhece igualmente limitações na tradução dos princípios políticos em práticas pedagógicas, observando que estas nem sempre se encontram alinhadas com as necessidades desenvolvimentais das crianças mais novas (Inspectie van het Onderwijs, 2025a), a par de constrangimentos estruturais, como grupos numerosos e preparação profissional insuficiente na área da educação de infância, em particular no que respeita ao multilinguismo (Onderwijsraad, 2023).

O relatório da Grécia torna visíveis as discrepâncias entre iniciativas políticas, nomeadamente a tensão entre, por um lado, a ênfase atribuída ao brincar no currículo grego e, por outro lado, as orientações ministeriais que prescrevem tempos rígidos para o brincar na organização de horários dos jardins de infância (Eurydice Unit Greece, 2022), ou a abordagem fragmentada de suporte às crianças com necessidades adicionais de suporte, que não proporciona aos/às educadores/as o enquadramento necessário para promover oportunidades e espaços de brincar inclusivos (Lenakakis et al., 2018).

Este exercício analítico sugere que, apesar do reconhecimento retórico da pedagogia centrada no brincar nos documentos políticos, é necessária uma atenção reforçada à clareza, coerência e sustentabilidade das orientações pedagógicas e dos sistemas de apoio profissional, de modo a assegurar práticas pedagógicas baseadas no brincar na EPE que sejam consistentes, significativas e equitativas.

1.4.4. REFERÊNCIAS A RECURSOS / APOIOS AO BRINCAR

As referências a recursos para apoiar o brincar seguem a tendência identificada na secção anterior. De um modo geral, os relatórios nacionais reconhecem a escassez desses recursos nas práticas quotidianas, refletindo a persistente lacuna entre o discurso político e as condições concretas disponíveis para a implementação de práticas centradas no brincar.

O relatório de Chipre afirma que, apesar de o currículo nacional fornecer orientações gerais, exemplos e formatos de organização do brincar, existe uma carência de recursos públicos acessíveis acerca de estratégias concretas e práticas para a implementação de uma pedagogia do brincar (MoESY, 2024). Para além disso, embora existam iniciativas de desenvolvimento profissional em serviço promovidas pelo Instituto Pedagógico de Chipre, incluindo módulos de formação e *workshops* centrados no brincar, bem como projetos financiados pela União Europeia e iniciativas *Erasmus+*

que promovem o envolvimento dos/as educadores/as com metodologias inovadoras baseadas no brincar, estas oportunidades permanecem limitadas e distribuídas de forma desigual entre regiões e setores (Loizou, 2024). Uma posição igualmente crítica é identificada no relatório grego, que aponta para a existência de políticas (e.g., relativas a recreios e espaços lúdicos, questões relacionadas com a infância e o Plano Nacional de Ação para os Direitos da Criança) que não se encontram alinhadas numa visão unificada, nem apresentam orientações claras acerca dos seus papéis e responsabilidades no apoio ao brincar das crianças (Birbili & Natsiou, 2025). Esta desarticulação é também evidente na ausência de políticas locais específicas para o brincar, bem como no financiamento insuficiente para o desenvolvimento e manutenção de espaços lúdicos no contexto grego.

O relatório da Lituânia refere investimentos no desenvolvimento de recursos, como o portal educativo do Ministério da Educação, Ciência e Desporto, e um instrumento de monitorização. Contudo, afirma de forma clara que as iniciativas de formação contínua dos/as educadores/as especificamente orientadas para o brincar são esporádicas ou inexistentes. A ausência de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para a implementação do brincar nas práticas quotidianas é igualmente identificada no contexto português. Documentos de política pública portugueses sublinham que o apoio ao brincar requer um investimento sustentado na formação inicial dos/as educadores de infância, no DPC e em recursos adequados. Embora as prioridades nacionais de DPC incluam a supervisão, a inclusão e o uso inovador do brincar (DGAE, 2024), as iniciativas concretas de formação contínua permanecem muito escassas. A escassez de referências a recursos específicos nos documentos analisados é também reconhecida no relatório dos Países Baixos. Uma exceção é o website da SLO, que disponibiliza uma visão geral de diferentes recursos de apoio ao brincar e à educação de infância.

Em síntese, os relatórios nacionais identificam tensões entre as políticas nacionais relativas ao brincar e as medidas concretas para garantir a sua implementação. Assim, a falta de iniciativas de DPC centradas nas práticas lúdicas é reconhecida nos relatórios de Chipre, Grécia, Lituânia e Portugal, enquanto a escassez de recursos pedagógicos de acesso aberto e amplamente disponíveis é destacada nos relatórios de Chipre e dos Países Baixos.

1.4.5. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

O/a educador/a de infância é reconhecido/a como um/a agente central de apoio e promoção do brincar das crianças em todos os relatórios nacionais. Contudo, várias dimensões deste papel são caracterizadas de forma distinta em termos de intencionalidade, orientação e enquadramento pedagógico.

Um dos aspetos centrais do papel do/a educador/a de infância relaciona-se com a responsabilidade pela conceção de um ambiente pedagógico que facilite o brincar das crianças. O currículo cipriota da educação de infância refere que se espera que os/as educadores/as concebam ambientes de

aprendizagem estimulantes e adequados ao desenvolvimento, promovam um clima social positivo e adaptem as rotinas diárias às idiossincrasias das crianças (MoESY, 2024). O *Guia do Educador* do currículo grego de 2003 (Dafermou et al., 2006) refere igualmente a responsabilidade do/a educador/a de infância na “planificação de espaços de brincadeira flexíveis” e na “garantia de tempo suficiente para o brincar das crianças” (p. 71). De igual modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar portuguesas (Lopes da Silva et al., 2016) sublinham a importância da criação de ambientes estimulantes, enriquecidos com materiais diversificados. O relatório português apresenta ainda recomendações específicas sobre o papel do/a educador/a no apoio ao brincar ao ar livre e ao brincar arriscado, em condições de segurança, promovendo a autonomia, a exploração e a inclusão (UNICEF Portugal, 2020). O relatório dos Países Baixos destaca que o papel do/a educador/a de infância consiste primordialmente na criação de um ambiente pedagógico que equilibre o cuidado com interações orientadas para o desenvolvimento, envolvendo a conceção intencional do ambiente, a disponibilização de espaço para a exploração livre e a organização de atividades guiadas que estimulem o desenvolvimento das crianças (Fukkink et al., 2017). O relatório da Lituânia apresenta uma abordagem mais genérica, sublinhando que os/as educadores/as de infância seguem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (PCG) e o *Pre-School Achievement Inventory* (PAI), enfatizando a necessidade de criar condições para que as crianças brinquem e desenvolvam as suas competências lúdicas.

Os relatórios nacionais reconhecem a centralidade do papel do/a educador/a de infância durante o brincar, destacando a qualidade das interações como pilar central das práticas pedagógicas baseadas no brincar. Os relatórios convergem em afirmar a necessidade de mobilizar um conjunto diversificado e complexo de competências pedagógicas durante o brincar das crianças. No entanto, as políticas nacionais diferem na profundidade com que abordam o papel do/a educador/a de infância durante o brincar, sendo os relatórios de Chipre e dos Países Baixos os que apresentam um enfoque mais explícito e sustentado neste aspeto. O relatório cipriota afirma que os/as educadores/as de infância “observam, organizam, medeiam, orientam e participam quando apropriado, utilizando estas interações para avaliar competências, dar feedback e enriquecer as experiências de aprendizagem” (Loizou et al., 2025, p. 18). O relatório dos Países Baixos apresenta igualmente recomendações explícitas sobre o papel do/a educador/a de infância durante o brincar, apontando para a necessidade de criar um equilíbrio crítico entre a autonomia das crianças, o contributo dos adultos e o *scaffolding* pedagógico (Boland et al., 2025). As políticas holandesas introduzem de forma central o conceito de “participação guiada” (*guided participation*) para se referirem ao envolvimento ativo dos adultos nas atividades significativas das crianças, promovendo a aprendizagem através da interação social e de experiências lúdicas partilhadas (Fukkink, 2017). Estes documentos reconhecem ainda que uma pedagogia rica em experiências de brincadeira exige que os/as educadores/as de infância forneçam feedback relevante sobre os processos de brincar e de aprendizagem das crianças.

Os relatórios da Grécia, Lituânia e Portugal apresentam orientações menos explícitas e detalhadas sobre o papel do/a educador/a de infância no brincar, quando comparados com os restantes países. O currículo grego aborda o papel do/a educador/a e propõe múltiplos papéis, como instrutor/a, promotor/a do brincar, orientador/a e avaliador/a (Penderi et al., 2022, p. 132). O relatório português reconhece que os/as educadores/as observam, planificam e intervêm para apoiar o brincar. De forma semelhante, o relatório lituano enfatiza a responsabilidade dos/as educadores/as na planificação e na criação de condições para o brincar.

Os relatórios nacionais destacam a responsabilidade do/a educador/a de infância na observação atenta e sistemática do brincar das crianças. O relatório cipriota sublinha a importância de “escutar” as crianças e de interpretar as suas expressões como parte de um processo mais amplo de recolha e análise sistemática de dados que informa o planeamento curricular. No mesmo sentido, o relatório português afirma que a intencionalidade do/a educador/a é definida através de uma observação e planeamento cuidadosos, sendo a observação um processo central para articular o brincar com os objetivos curriculares (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, a observação do brincar é reconhecida como um instrumento para documentar as aprendizagens e orientar decisões pedagógicas. O relatório dos Países Baixos atribui igualmente grande importância à observação cuidadosa e à avaliação formativa, tanto em contextos de educação de infância para crianças dos dois aos quatro anos, como para crianças dos quatro aos seis anos. Estes processos constituem um meio privilegiado para equilibrar a aprendizagem baseada no brincar com a instrução intencional, evitando abordagens “escolarizantes” (Boland et al., 2025). Como referido anteriormente, o currículo grego reconhece o brincar como contexto de avaliação, tal como as orientações lituanas, que enfatizam a necessidade de observação contínua do brincar das crianças. De facto, a Lituânia é o único país do consórcio que utiliza um instrumento específico de avaliação, o *Pre-School Achievement Inventory* (PAI), para monitorizar, entre outros aspetos, o desenvolvimento das competências lúdicas das crianças.

Importa ainda referir que as questões do desenvolvimento profissional emergem em alguns relatórios na caracterização do papel do/a educador/a de infância. O relatório de Chipre posiciona os/as educadores/as como educadores/as-investigadores/as que, através da documentação, da reflexão e da colaboração, contribuem para a produção de conhecimento e para a investigação educativa no seio de uma comunidade profissional. O relatório português sublinha igualmente a prática reflexiva como um pilar da intencionalidade profissional e do desenvolvimento profissional, enquanto o enquadramento político dos Países Baixos enfatiza um processo dual que combina avaliação formativa com padrões de inspeção. Nesta secção, os relatórios da Grécia e da Lituânia referem aspetos do desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância de forma geral, mas não apresentam orientações ou recomendações específicas diretamente relacionadas com o seu papel no apoio ao brincar.

1.4.6. PRÁTICAS DE MONITORIZAÇÃO E/OU AVALIAÇÃO

A análise dos relatórios nacionais no que concerne as práticas de monitorização e avaliação revelam um panorama diversificado, que vai desde políticas nacionais que recomendam explicitamente práticas de avaliação formativa até políticas que oferecem orientações limitadas sobre estes processos.

O enquadramento político para a educação de infância em Chipre e em Portugal defendem fortemente a avaliação e a monitorização de carácter formativo. Os relatórios dos dois países referem o recurso à observação e à documentação para acompanhar o progresso das crianças, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento global dos programas. O relatório cipriota descreve algumas formas de apoiar a avaliação formativa, como portefólios, fotografias, relatórios individuais de progresso e observações informais contínuas ao longo do ano. O relatório português, por sua vez, refere que “a observação faz parte de um ciclo reflexivo de observar, planear, agir e avaliar, no qual a documentação sustenta a compreensão e a tomada de decisões intencionais. Nesta perspetiva, monitorizar o brincar torna-se um ato reflexivo que articula a atividade espontânea com os objetivos curriculares, reconhecendo a criança como um/a aprendiz ativo/a e competente” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10–11, 13–14). Para além disso, o documento *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar* (Cardona et al., 2021), que apoia a implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar portuguesas, recomenda explicitamente a integração do brincar na avaliação formativa e encoraja os/as educadores/as de infância a documentarem episódios lúdicos como evidência de criatividade, autorregulação e participação social. O relatório grego aborda igualmente o brincar como contexto de avaliação, permitindo recolher informação sobre o desenvolvimento das crianças, a comunicação e a forma como utilizam os objetos e desenvolvem ideias (Dafermou et al., 2006; Penderi et al., 2022).

As práticas de monitorização e avaliação apresentadas nos relatórios da Lituânia e dos Países Baixos salientam o recurso a instrumentos estruturados de observação. No primeiro caso, o *Pre-School Achievement Inventory* (PAI) apoia os/as educadores/as de infância na monitorização sistemática, documentação e registo das conquistas educativas e do progresso individual e coletivo das crianças, sendo utilizado para planear etapas educativas subsequentes para cada criança. O PAI define a competência lúdica como: (1) capacidade para manter o papel assumido na brincadeira; (2) capacidade para coordenar brincadeiras com outros participantes; (3) capacidade para organizar o espaço de brincadeira; e (4) capacidade para criar uma narrativa na brincadeira (MoESS, 2023). O/a educador/a de infância monitoriza e documenta continuamente a competência lúdica das crianças, sendo o PAI geralmente preenchido duas vezes por ano (outubro e maio). Nos Países Baixos, a Inspeção da Educação (Inspectie van het Onderwijs, 2025b) prevê a monitorização do desenvolvimento das crianças pelos jardins de infância como base para um processo cíclico de desenvolvimento da qualidade. Como referido anteriormente, o SLO (2025) disponibiliza uma visão geral dos instrumentos de observação existentes para a avaliação do desenvolvimento. Em contraste com o PAI lituano, os instrumentos holandeses não incluem, ou abordam de forma marginal, o desenvolvimento do brincar das crianças. Assim, apesar das orientações gerais existentes relativas

à monitorização e avaliação nos contextos de educação de infância, a análise dos relatórios nacionais revela a existência limitada de orientações específicas e a ausência de políticas nacionais abrangentes explicitamente centradas na monitorização e avaliação do brincar em contextos de educação de infância.

1.4.7. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO

A investigação documental realizada nos cinco países revela que o brincar tem vindo a ganhar visibilidade nos documentos de política pública nos últimos anos. No entanto, esta tendência encontra-se sobretudo circunscrita às orientações curriculares nacionais, verificando-se uma atenção limitada ou inexistente ao brincar noutros documentos de política pública. Assim, em Chipre, Grécia, Lituânia e Portugal, o brincar assume relevância em secções específicas e detalhadas das orientações curriculares nacionais e/ou ao longo de todo o documento. Mais concretamente, o currículo cipriota evidencia uma forte integração estrutural do brincar, reconhecendo-o como um princípio organizador central, e dedica secções específicas ao brincar (e.g., “Brincar”, “Centros de Aprendizagem”, “Brincar Livre” e “Brincar Estruturado”) (MoESY, 2024, 2025). O novo currículo grego segue uma tendência semelhante, atribuindo maior destaque ao brincar, o que se reflete na frequência de referências ao brincar e à aprendizagem lúdica, bem como em discussões detalhadas sobre o que é a aprendizagem lúdica (e.g., a secção “Aprendizagem Lúdica”), sobre o significado do brincar para as crianças mais novas, sobre a forma como os/as educadores/as podem promover a aprendizagem lúdica, sobre o que significa a “capacidade lúdica” e sobre o que é um “cenário lúdico” (Penderi et al., 2022).

As orientações curriculares portuguesas (Lopes da Silva et al., 2016) incluem igualmente secções onde o brincar é discutido de forma aprofundada, nomeadamente no que respeita ao seu papel na aprendizagem, na observação, no planeamento e na avaliação. O brincar é posicionado como um princípio organizador fundamental da pedagogia da infância que informa a abordagem pedagógica global. Para além disso, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 fazem referência ao brincar no âmbito da prática pedagógica e do perfil profissional dos/as educadores/as de infância, embora não assumam um lugar estruturalmente central na organização destes documentos.

Uma menor centralidade do brincar é identificada nos documentos da Lituânia, com apenas três fontes a referirem explicitamente o brincar. O Currículo da Educação Pré-Primária (MoESS, 2022) considera o brincar sobretudo como um instrumento educativo, ou seja, como uma forma de jogo didático. Nos Países Baixos, nos três documentos referidos na Secção 1.4.1, o brincar surge ao longo de todo o texto, sendo explicitamente reconhecida a sua relevância na educação de infância.

1.4.8. TERMINOLOGIA E DESAFIOS DE TRADUÇÃO

Os relatórios nacionais apontam para a existência de uma terminologia culturalmente situada, o que sugere a necessidade de uma abordagem cuidadosa na tradução dos termos pertencentes ao domínio semântico do “brincar”. A análise de alguns destes relatórios identificou igualmente variações terminológicas no interior dos próprios países, o que torna a tradução de terminologia específica um processo complexo e sensível. Dado que esta secção se encontra fortemente ancorada em particularidades nacionais, optou-se por incluir excertos mais extensos dos relatórios nacionais.

Assim, o relatório do Chipre (Loizou et al., 2025, pp. 19–20) refere: “*Os textos das políticas educativas de Chipre são produzidos predominantemente em grego; existem traduções oficiais ou resumos em inglês, mas estes recorrem por vezes a terminologias distintas para conceitos relacionados com o brincar (e.g., ‘brincar livre’, ‘brincar estruturado’, ‘aprendizagem baseada no brincar’). Estas nuances de tradução podem afetar a leitura comparativa e a interpretação por públicos internacionais. A formulação em língua grega presente no currículo, segundo a qual as crianças ‘aprendem através da exploração, do brincar e do diálogo’, transporta conotações de direitos, de processos e de pedagogia que devem ser cuidadosamente preservadas nas traduções, de modo a manter a conceção integrada do brincar simultaneamente como um direito e como um método (MoESY, 2024).*”

Embora não seja realizada qualquer referência direta a questões de tradução, o relatório grego (Birbili & Natsiou, 2025) apresenta um conjunto de termos-chave utilizados no currículo grego que são centrais para a compreensão da conceptualização presente nos documentos curriculares públicos do país. Em particular, as autoras salientam “*as discussões detalhadas sobre o que é a aprendizagem lúdica (...), o que significa a ‘capacidade lúdica’ (...), o que é um ‘cenário lúdico. (...) Um conceito relativamente recente é o de ‘cenário lúdico’, que é amplamente utilizado para indicar que o cenário pode ‘funcionar como uma ponte entre o brincar livre e o brincar organizado e as investigações das crianças nos centros de aprendizagem e nas áreas de brincar da sala de atividades’ (Penderi et al., 2022b, p. 202)*”.

O relatório da Lituânia (Brėdikytė et al., 2025, pp. 16–17) fornece um enquadramento sócio-histórico particularmente relevante para compreender as especificidades da terminologia lituana relacionada com o brincar:

“Alguns dos termos utilizados na Lituânia para descrever o brincar e os tipos de brincadeira diferem dos termos usados em muitos outros países e em inglês. Nos termos de Vygotsky, tal está estreitamente relacionado com as mudanças na história do país, que ainda hoje se refletem na utilização de determinados conceitos, perceções e práticas quotidianas. O brincar é um desses fenómenos. Após 1944, os jardins de infância e todo o sistema educativo na Lituânia foram orientados

por currículos desenvolvidos em Moscovo, pelo que o conceito de brincar e os tipos de brincadeira se baseavam em formulações russas e foram traduzidos do russo. O brincar era considerado a primeira forma de atividade autónoma que desenvolve a independência da criança. Ao mesmo tempo, afirmava-se que os adultos deveriam orientar as crianças ao longo das etapas do desenvolvimento. Na prática, muitos/as educadores/as começaram a ‘treinar’ as crianças, atribuindo-lhes papéis e exigindo que seguissem guiões de brincadeira pré-definidos. De acordo com Shchedrovitsky (1995), este tipo de atividade lúdica assemelha-se a uma ‘formação pedagógica pura’.

Após a recuperação da independência em 1991, a abordagem da Lituânia ao brincar das crianças evoluiu para uma combinação de diferentes perspetivas teóricas, sistemas pedagógicos e práticas educativas, uma tendência que se mantém até aos dias de hoje. Esta evolução é particularmente evidente no conceito de “brincar livre”. De facto, o conceito de brincar livre não existia na pedagogia da infância soviética e não era incluído nos horários diários dos grupos de crianças. As crianças eram autorizadas a brincar durante 10 a 15 minutos entre atividades organizadas ou rotinas. Talvez devido a esta tradição histórica, a Lituânia mantém ainda uma cultura de orientação direta dos adultos durante os momentos de brincadeira. O tipo de brincar mais frequentemente observado nos grupos é o brincar educativo, de natureza didática, que constitui uma atividade estruturada. O brincar livre suscita preocupação entre os/as educadores/as, que sublinham frequentemente que “as crianças não sabem brincar sozinhas”.

Os termos utilizados para descrever os tipos de brincar são: “brincar diretivo” – *režisūrinis žaidimas*; “jogo de papéis” – *vaidmenų žaidimas*; “jogo de papéis sociodramático” – *siužetinis vaidmenų žaidimas*; “brincar diretivo coletivo” – *kolektyvinis režisūrinis žaidimas*; “brincar narrativo” – *naratyvinis žaidimas*.

Os critérios para avaliar a qualidade dos diferentes tipos de brincar podem também variar ligeiramente. Por exemplo, as competências avançadas de jogo de papéis são avaliadas com base em quatro critérios fundamentais: (1) capacidade de manter o papel assumido durante o brincar (*gebėjimas žaidime laikytis prisiimto vaidmens*); (2) capacidade de coordenar as ações de brincar com outros participantes (*gebėjimas koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais*); (3) capacidade de organizar o espaço do brincar (*gebėjimas įvaldyti ir organizuoti žaidimo erdvę*); (4) capacidade de criar uma linha narrativa do brincar (*gebėjimas kurti žaidimo siužetą*).

O relatório português (Araújo et al., 2025, pp. 13–14) reconhece a existência de algumas variações terminológicas no interior do país, bem como a necessidade de preservar idiosincrasias culturais no processo de tradução:

“Os documentos de política educativa portugueses referem-se a ‘brincar’ (*play*) e ao ‘jogo’ (*play/game*) com diferentes níveis de clareza conceptual, atribuindo significados pedagógicos distintos a cada termo. Esta distinção é frequentemente pouco clara ou aplicada de forma inconsistente, uma vez que os dois termos são muitas vezes utilizados de forma intercambiável nos textos curriculares e políticos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) constituem uma exceção, ao definirem explicitamente ‘brincar’ como uma atividade espontânea, simbólica e

imaginativa, natural para as crianças e central para o seu desenvolvimento, enquanto ‘jogo’ refere-se a atividades estruturadas, baseadas em regras e com objetivos específicos (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, esta diferenciação conceptual não se encontra refletida de forma consistente noutros documentos educativos oficiais. As referências no Decreto-Lei n.º 241/2001 e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) utilizam o termo ‘jogo’ de forma mais genérica, abrangendo tanto atividades estruturadas como o brincar “espontâneo”. Esta falta de precisão terminológica esbate fronteiras conceptuais e pode fragilizar o reconhecimento pedagógico do ‘brincar’ como um contexto fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento holístico das crianças, tal como enfatizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016). O Decreto-Lei n.º 241/2001 e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) referem-se a ‘jogo’ e a ‘atividade lúdica’ como instrumentos pedagógicos, mas não desenvolvem o conceito mais amplo de ‘brincar’. O *Guia Pedagógico para a Inclusão e Promoção do Bem-Estar* (Cardona et al., 2021) e as *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024) alargam a noção de ‘brincar’ a experiências identitárias e comunicativas nos primeiros anos, reforçando a sua relevância desde o nascimento. O *Guião de Educação de Género e Cidadania: Pré-Escolar* (Cardona et al., 2015) destaca as dimensões sociais e interpretativas do brincar, incluindo a forma como este reflete papéis de género e dinâmicas de inclusão. Do ponto de vista da tradução, manter a distinção ‘brincar/jogo’ é importante para preservar a especificidade pedagógica e cultural da educação de infância em Portugal. O conceito de ‘brincar’ reflete uma abordagem holística que integra imaginação, expressão e aprendizagem.”

Por fim, o relatório dos Países Baixos (Boland et al., 2025, pp. 14–15) apresenta uma descrição clara da terminologia relacionada com o brincar utilizada nesse país:

“Em neerlandês, são utilizados diferentes termos para descrever o brincar, em função do equilíbrio entre a iniciativa da criança e a iniciativa do/a educador/a. Quando as crianças brincam por iniciativa própria e seguem as suas próprias escolhas, utiliza-se o termo brincar livre (*vrij spel*). Quando os/as educadores/as ‘ensinam uma lição’, mas incorporam brinquedos, jogos baseados em regras ou elementos imaginativos, isso é frequentemente designado por aprendizagem lúdica (*speels leren*). Nos Países Baixos, existe alguma confusão em torno da expressão frequentemente utilizada *spelend leren* (que pode ser traduzida como ‘aprender a brincar’ ou ‘brincar enquanto se aprende’). Esta expressão pode ser interpretada quer como ‘brincar genuíno’, no qual as crianças também aprendem, quer como brincar deliberadamente estruturado pelo/a educador/a para atingir objetivos de aprendizagem. Algumas pessoas utilizam, em alternativa, o termo *lerend spelen* para se referirem à primeira interpretação. Ambas as interpretações semânticas são possíveis na gramática neerlandesa. Esta distinção é relevante porque os/as educadores/as podem hesitar em orientar o brincar, receando perturbar o brincar das crianças. Por outro lado, podem também hesitar em centrar-se no brincar, temendo não cumprir os objetivos de aprendizagem se dedicarem demasiado tempo a atividades lúdicas.”

1.4.9. CONSIDERAÇÕES OU INICIATIVAS ESPECÍFICAS NOS PAÍSES PARCEIROS

A análise de políticas educativas realizada nos cinco países evidencia um conjunto de considerações e iniciativas específicas existentes em cada contexto nacional. O relatório cipriota sublinha características próprias do país: (1) a ligação explícita, legal e curricular, aos direitos da criança (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, Artigo 31), que posiciona o brincar

não apenas como um princípio pedagógico, mas também como uma obrigação pública (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018); (2) a combinação entre prescrições curriculares centrais e uma autonomia substantiva dos/as educadores/as, que cria um ambiente político no qual o brincar é simultaneamente mandatado e interpretado localmente (Loizou, 2024), possibilitando inovações institucionais e locais, mas também originando variabilidade nas práticas em função da experiência dos/as educadores/as, do acesso a DPC e à disponibilidade de recursos; (3) o desfasamento entre as expectativas expressas nas políticas e o apoio efetivo ao brincar (em termos de materiais, DPC consistente e monitorização sistemática centrada nos resultados do brincar), que permanece desigual e dependente do envolvimento das lideranças educativas e das autoridades locais.

O relatório grego afirma que “as referências e discussões presentes nos documentos curriculares não constituem uma ‘visão’ nacional. Pelo contrário, funcionam sobretudo como orientações sobre a forma como o brincar deve ser integrado na pedagogia, tal como determinado pelos autores de cada currículo (...) na ausência de uma visão nacional, diferentes autores irão enfatizar diferentes aspetos do brincar, abordando-o a partir das suas próprias perspetivas, filosofias e experiências. Isto sublinha também a necessidade de uma política nacional coerente para a educação e cuidado na primeira infância: como pode o brincar ser dissociado da visão ou das aspirações do país para as suas crianças?” (Birbili & Natsiou, 2025, p. 14). Para além disso, o relatório grego chama a atenção para inconsistências entre o que está estabelecido no currículo nacional relativamente ao brincar e orientações governamentais que se opõem ou limitam a sua implementação na prática.

No caso da Lituânia, é reconhecida uma iniciativa financiada pelo Município da Cidade de Vilnius, em colaboração com a EDU Vilnius, relacionada com a implementação do brincar narrativo nos jardins de infância desta cidade. O projeto oferece formação e consultoria aos/às educadores/as de infância sobre o método de aprendizagem através do brincar narrativo. Entre 2019 e 2021, 114 educadores/as de 25 jardins de infância do município participaram na formação, envolvendo mais de 1.300 crianças. Entre 2023 e 2025, 17 novas instituições de educação pré-escolar integraram o projeto, que continuará em 2025–2026.

O relatório português destaca documentos de política mais recentes que refletem prioridades nacionais e especificidades culturais na promoção do brincar. Alguns documentos de apoio à implementação das orientações curriculares integram o brincar em objetivos educativos mais amplos. O *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* (Câmara et al., 2018) conceptualiza o brincar como uma estratégia para a aprendizagem experiencial e para a consciência ambiental. As *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024) apresentam o brincar como um meio de promover a comunicação, a participação e o desenvolvimento socioemocional desde a primeira infância. Uma iniciativa particularmente específica do contexto nacional é o *Guia Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar* (ME, 2021), que enquadra o brincar como uma ferramenta de expressão cultural e de diálogo intercultural, incentivando experiências de brincar partilhadas entre crianças, famílias e educadores/as, de modo

a reforçar o sentimento de pertença e a compreensão mútua. Outros referenciais, como o *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde et al., 2017) e as *Orientações Curriculares de Educação Física para a Educação Pré-Escolar* (Quitério et al., 2024), promovem o brincar através da aprendizagem baseada no movimento e na expressão criativa. Estas iniciativas ilustram o compromisso de Portugal com abordagens pedagógicas inclusivas e holísticas, nas quais o brincar é utilizado não apenas como estratégia de aprendizagem, mas também como meio de promover a participação, a sensibilidade cultural e a coesão social.

O relatório nacional dos Países Baixos destaca explicitamente um foco nas transições e uma preocupação com a preservação do brincar ao longo de toda a educação de infância. Boland e colaboradores (2025) afirmam: *“Nos últimos anos, tem sido dada uma atenção crescente à criação de uma transição mais suave entre a educação de infância antes dos 4 anos e a EPE após os 4 anos. O mesmo se aplica à transição do 2.º para o 3.º ano de escolaridade, que geralmente marca uma mudança acentuada de um currículo orientado para o brincar para uma abordagem mais académica da aprendizagem. Para apoiar a continuidade e assegurar o desenvolvimento progressivo, a educação de infância para crianças com menos de 4 anos tem sido cada vez mais integrada em edifícios do 1.º ciclo do ensino básico, resultando em ‘centros integrados para a infância’. Em alguns casos, são constituídos grupos de idades mistas para crianças de 3 e 4 anos, ou são organizadas atividades conjuntas que permitem a estas faixas etárias brincar em conjunto. As escolas procuram também integrar mais brincadeiras no 3.º ano e, por vezes, criar grupos combinados do 2.º e 3.º anos (idades 5–7)”* (p. 15).

Assim, parte dos relatórios nacionais oferece uma caracterização clara das possibilidades e dos constrangimentos macrossistémicos ao nível das políticas nacionais para a implementação de práticas pedagógicas centradas no brincar na educação pr-escolar. Simultaneamente, algumas iniciativas nacionais são apresentadas como tendo potencial para inspirar e influenciar outros contextos nacionais.

1.5. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

A investigação documental centrada nas políticas educativas no âmbito do brincar, realizada nos cinco países, permitiu retirar conclusões quanto ao número e à data de publicação dos documentos. Foram identificadas diferenças no número de documentos analisados em cada país, variando entre oito e 23 documentos, o que parece indicar diferenças entre países na produção de políticas públicas que abordam explicitamente o brincar. A análise comparativa transnacional sugere ainda que os quadros de referência ao nível das políticas tendem a ser recentes, apontando para um reforço progressivo da centralidade atribuída ao brincar nas políticas nacionais ao longo dos últimos anos. Esta tendência é particularmente evidente nas orientações curriculares nacionais para a educação pré-escolar, verificando-se uma atenção ao brincar mais limitada, ou mesmo inexistente, noutros documentos orientadores. Com efeito, os currículos/ orientações curriculares nacionais de Chipre,

Grécia, Lituânia e Portugal, bem como as recomendações curriculares dos Países Baixos, posicionam o brincar como uma atividade central na vida das crianças mais novas e como uma “via” fundamental para o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento holístico. Em consonância com o Artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, o brincar é explicitamente reconhecido na maioria dos relatórios nacionais como um direito da criança. Simultaneamente, foram identificadas variações significativas na forma como o brincar é definido e conceptualizado nos cinco países, nomeadamente ao nível da clareza, da consistência e dos tipos ou formas de brincar enfatizados.

As políticas nacionais reconhecem o brincar como uma estratégia pedagógica central e identificam o/a educador/a de infância como um/a agente central de apoio e promoção do brincar das crianças. O papel do/a educador/a é particularmente salientado na conceção de ambientes pedagógicos que facilitem o brincar, bem como na observação atenta e na documentação do brincar das crianças. O papel dos/as educadores/as durante o brincar é igualmente reconhecido, sendo a qualidade das interações considerada um elemento fundamental das práticas pedagógicas eficazes baseadas no brincar. Contudo, as políticas nacionais diferem quanto à profundidade com que abordam o papel do/a educador/a de infância durante o brincar.

De forma semelhante, embora as políticas nacionais tendam a fornecer orientações gerais sobre monitorização e avaliação nos contextos de educação de infância, as análises realizadas apontam para uma disponibilidade limitada de orientações específicas e para a ausência de políticas nacionais abrangentes centradas na monitorização e avaliação do brincar em contextos de educação de infância.

De um modo geral, a análise transnacional das políticas educativas nos cinco países revela um claro reconhecimento retórico da pedagogia centrada no brincar, mas sublinham a necessidade de uma atenção reforçada à clareza, coerência e sustentabilidade das orientações pedagógicas e dos recursos para a implementação do brincar nas práticas pedagógicas. Por exemplo, a ausência de iniciativas de DPC especificamente focadas nas práticas lúdicas é reconhecida nos relatórios de Chipre, Grécia, Lituânia e Portugal, enquanto a escassez de recursos pedagógicos de acesso aberto e amplamente disponíveis é destacada nos relatórios de Chipre e Países Baixos. A análise revela ainda que, na ausência de orientações práticas sistemáticas sobre como apoiar o brincar nos jardins de infância, a implementação de práticas pedagógicas baseadas no brincar fica sobretudo sob a responsabilidade dos/as educadores/as de infância e dos/as líderes/ diretores/as pedagógicos/as, dependendo em grande medida da visão destes profissionais sobre o brincar, da sua formação profissional e dos recursos disponíveis para apoiar as suas práticas pedagógicas.

1.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., Mesquita, C., Ribeiro, L., & Barros, S. (2025). Portugal national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. School of Education, Polytechnic Institute of Porto.

- Birbili, M., & Natsiou, G. (2025). Greece national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Aristotle University of Thessaloniki.
- Boland, A., Kan, M., & Wynberg, E. (2025). Netherlands national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Hogeschool IPABO.
- Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2025). Lithuania national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Vytautas Magnus University.
- 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.
- 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>.
- 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)
- Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment*. O.E.D.B. [in Greek]
- 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>

- 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>.
- Eurydice Unit Greece (2022). *Greece: 21st century Skills Labs (Ergastiria Dexiotiton)*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton>
- Fukkink, R. (ed.) (2017). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. Bureau kwaliteit kinderopvang.
- Inspectie van het onderwijs. (2025a). *De staat van het onderwijs 2025*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Inspectie van het onderwijs (2025b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Versie per 1 augustus 2025. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader*. Sardes.
- Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>
- Loizou, E. (2024). *Cyprus – ECEC workforce profile*. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- 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.
- Loizou, E., Michaelidou, V., & Piripitsi, S. (2025). *Cyprus national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives*. University of Cyprus.
- Onderwijsraad. (2023). *Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind*. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children].
- 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.

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.

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2022). *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos [General curricula for pre-primary, primary, primary and secondary education]*. Order No. V-1269 of the Minister of Education, Science and Sport, 24 August 2022. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas [Pre-School Achievement Inventory] (2024)*. Order on the Amendment of Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023, “On the Approval of the Pre-School Curriculum Guidelines.” February 5, 2024, No. V-131. <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Guidelines for the Pre-School Education Curriculum]*. Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>

Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2024). *Preschool education curriculum [Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης]*. Nicosia: Ministry of Education, Sport and Youth.

Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2025). *General information on pre-primary education*. Retrieved September 15, 2025, from https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source

Penderi, E., Chlapana, E., Melliou, K., Fillipidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Odigos nipiagogou, Ypostirictiko yliko, Pixida: Theoritiko kai methodologico plaisio, Didaktiki shediasmoi (Kindergarten educator’s guide. Supporting material. Compass: Theoretical and methodological framework. Instructional designs) (2nd ed.)*. Institute of Educational Policy.

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.

SLO. (2025). Het jonge kind. <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/>

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.

SECÇÃO II. INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL TRANSNACIONAL: REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA

2.1. INTRODUÇÃO

Esta secção do relatório resulta da análise integrada da revisão da literatura realizada em cada um dos países participantes (Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal), examinando o estado do brincar na Educação Pré-Escolar (EPE) em cada contexto nacional, com particular enfoque nos desafios e nas necessidades dos/as profissionais associadas à integração do brincar na prática pedagógica. A síntese transnacional baseia-se nas revisões da literatura desenvolvidas pelos parceiros do projeto no país respetivo (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), tendo sido realizada no âmbito do projeto EDUPLAY com o objetivo de informar o desenvolvimento profissional, as práticas institucionais e as políticas educativas, tanto a nível nacional como europeu.

Nos cinco países, foram identificados e incluídos um total de 58 estudos empíricos nas revisões nacionais da literatura (Anexo C). Estes estudos incluem artigos científicos, capítulos de livros, monografias e teses de doutoramento, refletindo simultaneamente a diversidade e o desenvolvimento heterogéneo da investigação sobre o brincar na EPE. O número de estudos empíricos varia entre os contextos nacionais: Chipre ($n = 13$), Grécia ($n = 15$), Lituânia ($n = 7$), Países Baixos ($n = 11$) e Portugal ($n = 12$).

Para assegurar a consistência e a comparabilidade entre as revisões nacionais, todos os parceiros acordaram um quadro metodológico comum, para referência, orientado por um protocolo SPIDER (Anexo D). Os parceiros acordaram pesquisar prioritariamente publicações dos últimos 10 anos. No entanto, devido à disponibilidade limitada de estudos empíricos sobre o brincar na EPE em alguns contextos nacionais, foram incluídas publicações anteriores sempre que necessário, de modo a garantir uma cobertura adequada do tema. Os critérios de inclusão incidiram sobre estudos que abordassem o brincar em contextos nacionais específicos de EPE, com relevância para as práticas dos/as educadores/as, as conceções dos/as profissionais e as condições sistémicas ou institucionais que influenciam a integração do brincar nas práticas pedagógicas.

A extração de dados seguiu um modelo analítico comum, recolhendo-se informações fundamentais de cada estudo, incluindo o tipo de documento, os objetivos da investigação, os enquadramentos teóricos, os participantes, os métodos e instrumentos, os principais resultados e as implicações para a prática, para as políticas e para a investigação futura (Anexo E). Esta abordagem estruturada permitiu uma síntese transparente e sistemática dos resultados em contextos nacionais heterogéneos.

Embora a base de evidência seja relativamente modesta, oferece contributos relevantes para múltiplas dimensões do brincar na EPE. As 57 publicações identificadas incluem estudos qualitativos e observacionais de pequena escala, programas de intervenção, projetos de investigação-ação e estudos de transversais. Esta diversidade enriquece a análise, mas evidencia igualmente a natureza fragmentada deste campo de estudo, bem como a escassez de investigação empírica longitudinal, de larga escala ou comparativa.

As secções seguintes apresentam os principais resultados desta síntese transnacional. A análise inicia-se com temas comuns aos cinco países, nomeadamente os desafios enfrentados pelos/as profissionais na incorporação do brincar nas práticas de EPE e as necessidades identificadas ao nível da formação, da reflexão e do apoio sistémico. Segue-se, posteriormente, uma discussão das implicações para a prática, para as políticas e para a investigação futura.

2.2. DESAFIOS/BARREIRAS À INCORPORAÇÃO DO BRINCAR NAS PRÁTICAS DE EPE

Uma análise comparativa dos relatórios nacionais (Araújo et al., 2025, em Portugal; Birbili & Natsiou, 2025, na Grécia; Boland et al., 2025, nos Países Baixos; Brèdikytė et al., 2025, na Lituânia; Loizou et al., 2025, em Chipre) assinala desafios comuns que podem dificultar a integração do brincar como uma prática pedagógica relevante na EPE nos cinco países. Embora o valor do brincar seja reconhecido em todos os contextos nacionais, persistem desafios ao nível da formação inicial e contínua dos/as educadores/as de infância e das suas competências profissionais, das condições estruturais, das conceções pedagógicas e das questões de diversidade e equidade no brincar. Esta secção sintetiza as principais semelhanças transnacionais e identifica alguns obstáculos e desafios específicos evidenciados pela investigação em cada país.

2.2.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

A análise da literatura nacional indica que, nos cinco países, um desafio central na implementação do brincar como prática central na EPE reside no desenvolvimento das competências dos/as educadores/as de infância para apoiar o brincar de forma intencional e pedagogicamente consistente, respondendo simultaneamente aos interesses e necessidades das crianças. Este desafio parece manifestar-se tanto na formação inicial de educadores/as como nas oportunidades de desenvolvimento profissional.

A investigação no Chipre destacou a escassez de oportunidades de desenvolvimento profissional centradas na pedagogia do brincar e fragilidades nas competências pedagógicas dos/as educadores/as de infância, em formação inicial e em exercício, particularmente na utilização de estratégias para o envolvimento das crianças no brincar sociodramático e no brincar construtivo (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Michaelides & Loizou, 2024). A

formação de educadores/as de infância parece não oferecer modelos de intervenção suficientemente consistentes, contribuindo para práticas excessivamente dependentes de atividades estruturadas. Além disso, a investigação aponta para dificuldades na transposição do conhecimento teórico para a prática (Loizou & Michaelides, 2020).

Embora o relatório nacional da Grécia não aborde explicitamente este tópico, certas concepções parecem surgir ainda na formação inicial, quando muitos/as estudantes concebem o brincar como separado da aprendizagem das crianças (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022). A compreensão restritiva do papel do adulto no brincar livre reflete igualmente fragilidades na formação que persistem na transição para a prática profissional (Vellopoulou et al., 2024).

A revisão da literatura na Lituânia demonstra fragilidade tanto na formação inicial como na formação contínua dos/as educadores/as de infância. Os estudos incluídos revelam que futuros/as educadores/as não dominam adequadamente estratégias de coconstrução do brincar, não utilizam sinais emocionais apropriados e transmitem concepções equivocadas sobre o valor do brincar para a aprendizagem (Brédikytė et al., 2015; Brédikytė & Brandisauskienė, 2023; Juodaitytė et al., 2015; Sujetaitė-Volungevičienė, 2022). Contudo, é também assinalado que algumas mudanças nas instituições de ensino superior ao longo da última década poderão influenciar positivamente a preparação dos/as profissionais para integrar e articular o brincar das crianças com as tecnologias digitais (Brandisauskienė et al., 2025).

Nos Países Baixos, a investigação mostrou que muitos/as educadores/as de infância sentem inseguranças quanto ao seu papel durante o brincar ou consideram não possuir competências suficientes para o desempenhar (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Para além disso, assinala-se que a implementação de uma pedagogia baseada no brincar exige processos formativos robustos e de longa duração, que nem sempre estão disponíveis (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013). Os/as educadores/as de infância referem ainda a falta de tempo para desenvolver competências que lhes permitam reconhecer, interpretar e sustentar momentos significativos de brincadeira (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013).

Em Portugal, vários estudos reportam igualmente limitações na formação dos/as educadores/as de infância. Os/as educadores/as referem dificuldades na gestão do seu papel durante o brincar, nomeadamente em saber quando intervir, como equilibrar a sua liderança com a autonomia da criança e como articular o brincar com os objetivos curriculares (Coelho et al., 2023). Além disso, a investigação revela desafios relacionados com o treino que prepara os/as educadores para as práticas participativas, para o uso inclusivo do brincar e para a integração pedagógica das tecnologias digitais (Barros et al., 2024; Monteiro et al., 2022). São também referidos constrangimentos estruturais, como cargas de trabalho elevadas, burocracia e orçamentos limitados.

A formação contínua é descrita como insuficiente e pouco alinhada com as necessidades reais dos contextos educativos.

A formação insuficiente em pedagogia centrada no brincar constitui, assim, uma barreira comum que compromete a capacidade dos/as educadores/as de infância para planificar, mediar, participar e avaliar o brincar de forma eficaz em contextos educativos inclusivos.

2.2.2. CONCEÇÕES ACERCA DO PAPEL DOS ADULTOS E CRENÇAS SOBRE O BRINCAR

Os relatórios nacionais convergem ao enfatizarem as dificuldades na definição do papel dos adultos no brincar na EPE e na prossecução consistente de uma pedagogia centrada no brincar. Este tema surge quer como tópico autónomo identificado na literatura, quer como aspeto associado à formação dos/as educadores/as de infância. Seguidamente, são apresentadas algumas evidências provenientes dos relatórios de cada país que sustentam esta conclusão.

No Chipre, os estudos revelam que muitos/as educadores/as oscilam entre intervenções excessivamente diretivas ou excessivamente passivas, manifestando hesitação quanto ao momento e à forma de intervir (Loizou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020). Um estudo com educadores/as de infância em formação inicial mostrou que estes/as frequentemente entravam no brincar de um modo que comprometia a autonomia das crianças (Loizou & Michaelides, 2020).

A dicotomia entre brincar e aprendizagem prevalece na Grécia (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022), sendo mais acentuada entre educadores/as em formação inicial. Esta conceção pode contribuir para práticas centradas no brincar estruturado, uma vez que os/as educadores/as em exercício associam este tipo de brincar a benefícios educativos de natureza cognitiva e física, atribuindo pouco valor ao brincar livre (Lenakakis et al., 2016). Assim, a compreensão do potencial do brincar livre e do papel do/a educador/a de infância nesse contexto constitui um desafio (Vellopoulou et al., 2024). As perspetivas inclusivas são limitadas, com os/as educadores/as a considerarem raramente as crianças com incapacidade nas suas definições do brincar, e com os estereótipos de género a influenciarem a escolha de brinquedos (Lenakakis et al., 2018; Gonitsioti & Magos, 2016).

Na Lituânia, o relatório nacional destaca um estudo que mostra que os/as educadores/as tendem a estruturar o brincar com fins educativos e defendem que: (a) as crianças se interessam mais pela aprendizagem quando o brincar envolve recompensas; (b) as crianças estão concentradas nos resultados; (c) o brincar estruturado e orientado por adultos é mais eficaz; (d) o brincar pode ser prazeroso para as crianças, mas tem pouco valor educativo (Juodaitytė et al., 2015). Para além disso, foi assinalada a falta de cooperação com as crianças durante o brincar e a dificuldade em envolver as crianças nas ações dos/as educadores/as (Brėdikytė & Brandisauskienė, 2022).

Nos Países Baixos, a incerteza quanto ao momento e à forma de intervir durante o brincar surge em vários estudos (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Para além disso, as questões relativas ao brincar e ao papel do/a educador/a traduzem-se numa priorização de comportamentos administrativos ou de vigilância/supervisão, em detrimento da participação no brincar, e com pouca interação que promova a aprendizagem (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Por exemplo, os/as educadores/as referem que sentem dificuldade em sentar-se com as crianças durante o brincar. Resultados de estudos observacionais sustentam estas dificuldades, indicando que os comportamentos verbais (63%) e não verbais (82%) dos/as educadores/as durante o brincar foram classificados como distraídos ou procedimentais (Leseman et al., 2001).

Em Portugal, os/as educadores/as reportam dificuldades em equilibrar a liderança do adulto com a autonomia da criança, verificando-se uma predominância de atividades estruturadas e dirigidas pelo adulto (Coelho et al., 2018), bem como a desvalorização do brincar (num estudo específico, de da Silva Pinto, 2025). Em alguns países, resultados específicos relevantes para as atividades do projeto EDUPLAY dizem respeito aos desafios associados ao brincar ao ar livre e/ou ao brincar que envolve risco. A revisão nacional grega mostrou que tanto educadores/as em formação inicial como em exercício enfrentam dificuldades em integrar diferentes tipos de brincar nas suas práticas, prevalecendo a perceção de que os espaços exteriores funcionam apenas como “espaços de recreio” e não como contextos importantes para a aprendizagem através do brincar (Kalpogianni, 2019). Os/as educadores/as tendem a restringir as opções de brincar para evitar riscos (designadamente no brincar arriscado) (Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019). Nos Países Baixos, os/as educadores/as descrevem dificuldades em permitir plena liberdade às crianças no brincar ao ar livre em contextos naturais, tendendo a protegê-las do mau tempo e do brincar arriscado (Prins et al., 2025). Em Portugal, foi sublinhado o desinvestimento nos espaços exteriores e a resistência cultural ao brincar com risco (da Silva Pinto, 2025)

2.2.3. CONSTRANGIMENTOS ESTRUTURAIS E SISTÉMICOS

Considerando os relatórios nacionais da revisão da literatura, várias características estruturais parecem estar a limitar a qualidade e a frequência do brincar, tais como a restrição de materiais e espaços, as limitações de tempo e as decisões ou políticas institucionais. O relatório da Lituânia constitui uma exceção, uma vez que as condições específicas relacionadas com recursos/materiais para a implementação do brincar não emergiram na revisão da literatura.

Nos outros quatro países, as limitações de tempo constituem uma das principais barreiras. Embora os relatórios nacionais apontem para motivos diversos para esta limitação, uma tendência comum parece ser a competição entre o tempo pedagógico dedicado ao brincar e o tempo destinado a atividades funcionais, como tarefas administrativas, higiene e preparação de reuniões (Países

Baixos: Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025; Portugal: Coelho et al., 2023; Chipre: Rentzou et al., 2019).

Outra questão crítica prende-se com a importância atribuída aos resultados académicos, especialmente os que se associam a competências cognitivas, fenómeno conhecido em alguns contextos como “*escolarização*” da EPE. Esta tendência resulta de fatores como as expectativas das famílias, as prioridades administrativas ou outras pressões institucionais (Chipre: Rentzou et al., 2019; Shiakou & Belsky, 2013; Lituânia: Juodaitytė et al., 2015; Países Baixos: Aalsvoort et al., 2015; Portugal: Coelho et al., 2023).

A limitação a nível dos materiais e dos espaços constitui igualmente um desafio comum. A ausência ou inadequação de espaços e de materiais especializados (Grécia: Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019; Gessiou, 2019; Sakellariou & Banou, 2020c; Zafeiroudi, 2021; Países Baixos: Aalsvoort et al., 2015; Portugal: Afonso & Mamede, 2018; da Silva Pinto, 2025; Gomes et al., 2024; Monteiro et al., 2022) restringe os tipos e os contextos do brincar. Os relatórios da Grécia e de Portugal identificam, em particular, restrições relacionadas com os espaços exteriores.

As expectativas das famílias ou as dificuldades na sua participação são também apresentadas como um desafio, quer porque as famílias valorizam diferentes dimensões do desenvolvimento na infância ou têm perspetivas distintas sobre o brincar (e.g., Chipre: Shiakou & Belsky, 2013; Países Baixos: Aalsvoort et al., 2015), quer porque se sentem desconfortáveis com o brincar ao ar livre que envolva risco (Grécia: Gessiou, 2019), quer ainda devido a uma resistência cultural mais ampla ao brincar que envolva risco (Portugal: da Silva Pinto, 2025).

2.2.4. DIVERSIDADE E EQUIDADE NO BRINCAR

As revisões da literatura revelaram que os contextos de EPE enfrentam desafios relacionados com a diversidade, a equidade e a inclusão. Este tópico específico apenas não surgiu na revisão da literatura efetuada na Lituânia.

O relatório nacional da Grécia sintetizou como principal resultado que as crianças com incapacidades tendem a permanecer passivas ou a assumir papéis secundários no brincar (Lenakakis et al., 2018). Para além disso, os/as educadores/as parecem valorizar menos a importância do brincar para estas crianças (Lenakakis et al., 2018). Os/as educadores/as em formação inicial também parecem revelar uma perspetiva pouco inclusiva (Vellopoulou et al., 2024). O relatório dos Países Baixos sublinhou dificuldades significativas na inclusão de crianças multilingues, com as barreiras linguísticas a reduzirem a participação e a complexidade do brincar (Thieme et al., 2025). O relatório português destaca obstáculos à participação de crianças com necessidades sensoriais ou emocionais (Coelho et al., 2018; Mira et al., 2019). Crenças e estereótipos relacionados com o género no brincar foram

identificados num estudo em Portugal (Oliveira & Mendes, 2017) e num estudo grego (Gonitsioti & Magos, 2016).

2.2.5. RESULTADOS ESPECÍFICOS POR PAÍS

Apesar das semelhanças, a revisão da literatura de cada país apresenta também desafios específicos adicionais.

Na revisão da literatura cipriota, os aspetos distintivos que emergiram incluem uma forte dependência de estratégias restritivas no brincar e um enfoque mais frequente no brincar sociodramático e no brincar construtivo (Loizou et al., 2017), bem como problemas consistentes na aplicação prática dos conteúdos da formação dos/as educadores/as de infância (Loizou & Michaelides, 2020). Este último aspeto foi particularmente visível na investigação com educadores/as em formação inicial.

Na Grécia, um contributo específico prende-se com a relutância dos/as educadores/as em exercício e em formação inicial em avaliar o brincar e a sua relação com a aprendizagem das crianças (Sakellariou & Banou, 2020b, 2021). Na Lituânia, o relatório identifica de forma clara a escassez de estudos sobre espaços, materiais e o envolvimento das famílias (Brandisauskienė et al., 2025).

Embora já referido anteriormente como um desafio relacionado com a inclusão, importa sublinhar que a investigação nos Países Baixos destacou especificidades associadas ao multilinguismo nas salas de EPE (Thieme et al., 2025). Apesar do aumento das taxas de migração em muitos países, esta temática não emergiu noutras revisões nacionais da literatura.

Em Portugal, a revisão da literatura evidencia dificuldades na valorização da participação das crianças (Barros et al., 2024), bem como desigualdades no acesso a recursos digitais que podem apoiar práticas pedagógicas baseadas no brincar (Monteiro et al., 2022).

2.3. NECESSIDADES DOS/AS PROFISSIONAIS NA INTEGRAÇÃO DO BRINCAR

A análise comparativa dos cinco relatórios nacionais (Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal) revela um conjunto de necessidades estruturais e profissionais comuns. Antes de apresentar a sistematização dessas necessidades, importa salientar que os estudos incluídos na revisão da literatura tendem a focar-se mais nos problemas e nas barreiras do que na formulação explícita de necessidades, embora a análise dos desafios/barreiras permita inferir necessidades de melhoria. Na Grécia, foi incluído um estudo nesta secção, três na Lituânia, cinco nos Países Baixos, seis em Portugal e oito no Chipre, sendo que, neste último caso, a maioria foi conduzida pela mesma equipa.

Embora o valor do brincar para o desenvolvimento infantil seja amplamente reconhecido, foram identificadas necessidades globais e específicas ao nível da formação inicial e contínua

(desenvolvimento profissional contínuo), das oportunidades de reflexão e de cooperação entre profissionais, bem como das concepções e crenças pedagógicas.

2.3.1. NECESSIDADE DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA CENTRADA NA PEDAGOGIA DO BRINCAR

A literatura analisada em cada país sublinha de forma consistente a necessidade de melhorar ou adaptar a formação inicial e contínua, de modo a apoiar os/as educadores/as de infância e futuros/as educadores/as na integração do brincar nas práticas pedagógicas. Em alguns países, foram mesmo identificados tópicos e/ou estratégias específicas, ainda que complementares, para a formação inicial e contínua, conforme descrito de seguida.

No Chipre, tanto os/as educadores/as em formação inicial como em exercício expressam a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que articulem os fundamentos teóricos do brincar com estratégias práticas de intervenção pedagógica, incluindo o drama criativo (Loizou et al., 2017), o *scaffolding*, as competências de facilitação do brincar e as abordagens criativas (Loizou et al., 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Michaelides & Loizou, 2024), bem como diferentes tipos de brincar (Loizou & Olymbiou, 2023).

Na Grécia, os estudos salientam a necessidade de formação que aprofunde a compreensão da complexidade do brincar, ultrapassando dicotomias simplificadas entre brincar e aprendizagem, e entre brincar livre e brincar estruturado (Papadopoulou et al., 2024).

Na Lituânia, a revisão da literatura aponta para a necessidade de uma formação mais abrangente sobre o brincar, incluindo o brincar narrativo e a participação ativa do/a educador/a no brincar (Brėdikytė et al., 2015; Hakkarainen et al., 2015).

Nos Países Baixos, vários estudos identificam a necessidade de modernizar a formação dos/as educadores/as, reforçando competências e conhecimentos relacionados com a interação pedagógica e o desenvolvimento na infância, nomeadamente ao nível dos conceitos, da linguagem e da capacidade de gerir questões de diversidade linguística (Prins et al., 2025; Thieme et al., 2025; Van Schaik et al., 2018).

Em Portugal, a necessidade de formação contínua relaciona-se com a pedagogia centrada no brincar (Coelho et al., 2023), as competências relacionais (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023), as estratégias inclusivas (Oliveira & Mendes, 2017) e o suporte ao desenvolvimento emocional (Coelho et al., 2018; Coelho et al., 2023). É igualmente sublinhada a necessidade de formação especializada em tecnologias educativas, em particular para a integração adequada de ferramentas digitais na aprendizagem baseada no brincar (Monteiro et al., 2022).

De um modo geral, enfatiza-se que a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo devem assentar em perspetivas teoricamente fundamentadas e em evidência científica, assegurando a coerência entre as crenças e competências dos/as educadores/as de infância, as práticas em sala de atividades e o currículo (Rentzou et al., 2019).

2.3.2. NECESSIDADE DE OPORTUNIDADES SUSTENTADAS DE REFLEXÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS

A literatura dos cinco países converge na identificação da necessidade de espaços, oportunidades e instrumentos para a reflexão sustentada na prática.

Nos relatórios de Chipre e da Lituânia, as estratégias de análise de vídeo, observação sistemática e reflexão orientada emergem como abordagens relevantes para promover a reflexão e apoiar a compreensão do papel do adulto no brincar (Loizou et al., 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; Brėdikytė & Brandisauskienė, 2025). Além disso, o relatório cipriota salienta que o envolvimento de especialistas nas áreas do drama ou da pedagogia do brincar em processos de reflexão com os/as educadores/as contribui para aproximar a teoria da prática (Loizou, 2017; Michaelides & Loizou, 2024). Os/as educadores/as na Lituânia sublinharam igualmente a necessidade de consultoria para dominar o brincar narrativo (Brėdikytė & Brandisauskienė, 2025).

Nos Países Baixos, os estudos apontam para a necessidade de oportunidades estruturadas de reflexão profissional baseadas em situações reais de prática pedagógica (Aalsvoort et al., 2010; Tajik & Singer, 2021). À semelhança dos países anteriormente referidos, a utilização de gravações em vídeo surge também como uma estratégia positiva para a reflexão na revisão da literatura neerlandesa.

Em Portugal, a revisão da literatura destacou a necessidade de redes colaborativas, liderança pedagógica e espaços institucionais de reflexão crítica que articulem valores, discursos e práticas (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.3. NECESSIDADE DE CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS E DO PAPEL DOS/AS EDUCADORES/AS

Nos relatórios dos cinco contextos foi evidenciada a necessidade de clarificação conceptual e de construção de entendimentos partilhados sobre o brincar, de modo a sustentar práticas pedagógicas intencionais e consistentes que reconheçam o valor do brincar para a aprendizagem e o papel do adulto. No Chipre, os estudos sublinham a necessidade de apoiar os/as educadores/as na tomada de decisões pedagógicas significativas durante o brincar, nomeadamente no equilíbrio entre o apoio do adulto e a autonomia da criança (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020). O relatório grego destaca a necessidade de visitar concepções de brincar que ainda o

separam rigidamente da aprendizagem, sobretudo no caso do brincar livre (Papadopoulou et al., 2024). O relatório dos Países Baixos aponta para a necessidade de uma mudança de mentalidade dos/as educadores/as relativamente ao brincar arriscado (Prins et al., 2025). Em Portugal, vários estudos sublinham a necessidade de enquadramentos institucionais que reconheçam o brincar como uma prática pedagógica central e como um direito da criança (Oliveira & Mendes, 2017; Pinto, 2022).

2.3.4 NECESSIDADE DE RECURSOS ADEQUADOS E DE AMBIENTES EDUCATIVOS QUE PROMOVAM O BRINCAR

A análise transnacional mostra que, embora esta necessidade não seja explicitamente enunciada em todos os países, vários contextos nacionais sublinham a importância de dispor de recursos materiais mais adequados, de espaços físicos apropriados e de ambientes educativos favoráveis à integração efetiva do brincar nas práticas pedagógicas. No Chipre, embora a literatura esteja centrada predominantemente na formação inicial dos/as educadores/as e no desenvolvimento profissional contínuo, alguns estudos enfatizam a necessidade de recursos pedagógicos e de instrumentos estruturados que apoiem a participação do adulto no brincar e a tradução da teoria para a prática (Loizou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023). Neste contexto, os recursos são entendidos não apenas como materiais físicos, mas também como instrumentos culturais e pedagógicos que estruturam a mediação dos/as educadores/as e estimulam a criatividade (Loizou & Loizou, 2022). Em Portugal, a literatura aponta para a necessidade de recursos educativos adequados e de ambientes educativos mais flexíveis para o brincar, com especial destaque para os espaços exteriores (da Silva Pinto, 2025; Monteiro et al., 2022). Os estudos indicam a importância de se investir em espaços exteriores que integrem elementos naturais, materiais não estruturados (peças soltas) e oportunidades para experiências lúdicas significativas.

2.3.5. RESULTADOS ESPECÍFICOS POR PAÍS

Embora a necessidade de maior formação seja comum a todos os países, o relatório português especifica a necessidade de estratégias inclusivas relacionadas com o género, a diversidade funcional, perfis emocionais e necessidades de comunicação (Coelho et al., 2018; Oliveira & Mendes, 2017), enquanto o relatório dos Países Baixos destaca a necessidade de preparação específica para lidar com a diversidade linguística (Thieme et al., 2025). No Chipre, é explicitamente referida a necessidade de conciliar o brincar com as exigências curriculares e as expectativas socioculturais (Rentzou et al., 2019). Na Grécia, os estudos indicam a necessidade de reforçar a colaboração com as famílias em torno do valor e dos papéis do brincar (Papadopoulou et al., 2024).

2.4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, PARA AS POLÍTICAS E DIREÇÕES FUTURAS

A análise dos cinco relatórios nacionais revela um conjunto consistente de implicações para a prática pedagógica, para as políticas educativas e para a investigação futura. Estes relatórios convergem

em vários pontos-chave: (i) o reforço das pedagogias centradas no brincar, através da melhoria da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância, de modo a promover competências profissionais para um brincar intencional e inclusivo; (ii) o alinhamento das políticas educativas e dos enquadramentos institucionais, de forma a garantir tempo, espaço, recursos e apoio institucional adequados para abordagens pedagógicas baseadas no brincar; e (iii) o avanço da investigação, com enfoque em dimensões do brincar na EPE ainda pouco exploradas.

2.4.1. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

No que respeita às práticas em EPE, os relatórios sublinham o papel crucial da formação inicial dos/as educadores/as de infância e do desenvolvimento profissional na construção da capacidade dos/as profissionais para promoverem e participarem no brincar. A revisão da literatura enfatiza a necessidade de ultrapassar o uso espontâneo ou marginal do brincar, enfatizando o papel do/a educador/a como co-jogador/a, planeador/a e profissional reflexivo/a, capaz de realizar o *scaffolding* do brincar, enquanto observa e salvaguarda a autonomia das crianças (Brandisauskienė et al., 2025; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022).

A investigação anterior mostra que, embora muitos/as profissionais reconheçam o valor do brincar, a sua implementação na EPE enfrenta vários desafios. Uma das razões centrais reside em conceções implícitas que opõem o brincar à aprendizagem, associam o brincar exclusivamente ao lazer ou restringem as oportunidades de brincar a determinadas crianças, contextos ou tipos de brincar (por exemplo, Pinto, 2022; Shiakou & Belsky, 2013). De um modo geral, é atribuída grande relevância à clarificação do papel do adulto no brincar, assegurando intervenções pedagógicas intencionais que respeitem a agência da criança e a necessidade de práticas inclusivas (Brėdikytė & Brandisauskienė, 2022; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017). Os relatórios nacionais sublinham ainda a importância de reconhecer o brincar como uma prática universal e inclusiva, acessível a todas as crianças, independentemente das necessidades adicionais de suporte, do género, da origem cultural ou do perfil linguístico. Tal implica apoiar não apenas os/as educadores/as, mas também as famílias e a sociedade em geral, na afirmação do brincar como central nos primeiros anos de vida e na promoção de práticas que valorizem a diversidade nas formas lúdicas e expressivas (Gomes et al., 2024; Lee et al., 2024; Mira et al., 2019;). A expansão da formação inicial e do desenvolvimento profissional contínuo surge, assim, como uma estratégia-chave para desenvolver uma compreensão complexa, reflexiva e contextualizada do brincar, que informe a planificação, as práticas pedagógicas intencionais e a tomada de decisões no quotidiano.

Os relatórios nacionais indicam ainda a necessidade de dispor de espaços, tempo e materiais que reflitam uma conceção do brincar como um processo complexo e prolongado no tempo, que abrange o brincar ao ar livre, o brincar com risco e muitas outras formas de atividade lúdica. Em vários países, estas práticas continuam condicionadas por preocupações relacionadas com a segurança, a gestão

dos comportamentos ou a pressão para resultados visíveis ou de natureza académica (da Silva Pinto, 2025; Rentzou, 2013; Tajik & Singer, 2021). Mais especificamente, a digitalização emerge como uma questão transversal contemporânea, evidenciando a necessidade de integrar ferramentas digitais de modo a fomentar a imaginação e o brincar simbólico, em vez de os substituir, dado que a digitalização constitui uma presença omnipresente (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022). A revisão da literatura identificou igualmente algumas estratégias relevantes para a promoção do brincar, como programas centrados na criatividade (Loizou, 2023) e no drama/técnicas de drama (Georgiou, 2022; Michaelidou, 2022).

2.4.2. IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS

No que respeita às políticas educativas, a evidência sistematizada nos relatórios nacionais aponta para a necessidade de enquadramentos legais que afirmem explicitamente a centralidade do brincar como um direito fundamental e como um elemento central da EPE, não apenas nos documentos curriculares, mas também nas mensagens simbólicas transmitidas às instituições, aos/as profissionais e às famílias.

Os estudos mostram que, mesmo quando o brincar está consagrado nas orientações curriculares, a sua implementação é frequentemente diluída por conceções sociais que privilegiam a preparação académica precoce (Oliveira & Mendes, 2017; da Silva Pinto, 2025; Loizou & Michaelides, 2020). Assim, continua a ser necessário valorizar o brincar no discurso público e na legislação em todos os países. As políticas devem, portanto, responder à necessidade de construir uma visão partilhada do brincar como uma prática com valor social, reconhecendo-o como componente essencial do desenvolvimento, do bem-estar e da participação das crianças. Esta dimensão é particularmente relevante em relação às famílias, assegurando o alinhamento entre as perspetivas das famílias e dos/as educadores/as (por exemplo, Rentzou, 2013; Shiakou & Belsky, 2013). As políticas educativas devem também garantir coerência ao longo de todo o continuum da formação de educadores/as, promovendo programas de formação inicial e de desenvolvimento profissional (e.g., Aalsvoort et al., 2010; Lee et al., 2024). Tal implica clarificar definições de brincar, integrar pedagogias baseadas no brincar (como a inclusão do drama educativo e do brincar criativo) e apoiar práticas reflexivas (Barros et al., 2024; Georgiou, 2022; Loizou et al., 2017). Além disso, os relatórios nacionais sublinham que as condições para a implementação de pedagogias centradas no brincar devem ser salvaguardadas por regulamentação, incluindo a alocação adequada de tempo, espaço e recursos para o brincar (por exemplo, Aalsvoort et al., 2015; Leseman et al., 2001).

2.4.3. IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

No domínio das implicações para a investigação, os relatórios sistematizam estudos que apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão das conceções e dos usos do brincar. É

destacada a importância de investigar as crenças dos/as educadores/as de infância, das famílias e dos decisores políticos, bem como as tensões entre diferentes concepções (Birbili & Christodoulou, 2018; Rentzou, 2013). Outra prioridade refere-se à necessidade de estudos longitudinais que analisem de que modo as mudanças nas concepções acerca do brincar influenciam as práticas pedagógicas, a participação das crianças e as trajetórias de desenvolvimento (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017). No seu conjunto, os relatórios enfatizam a necessidade de investigação sobre o brincar ao ar livre, o brincar arriscado, o brincar inclusivo, o multilinguismo e a integração crítica das tecnologias digitais, esta última igualmente identificada como uma prioridade, devendo ser sempre articulada com os significados atribuídos ao brincar por crianças e adultos (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022; Pinto, 2022). Por fim, é sublinhada a relevância da investigação colaborativa entre investigadores/as e profissionais, de modo a possibilitar a co-construção de conhecimento e apoiar processos de mudança sustentada e de resolução de problemas, particularmente em contextos marcados pela importação de modelos educativos (*educational borrowing*) ou por fortes pressões normativas (por exemplo, Birbili & Christodoulou, 2018; Lee et al., 2024).

As publicações com revisão por pares continuam a ser escassas nestes países, pelo menos ao longo dos últimos 10 anos, o que reforça a necessidade clara de maior investimento nesta temática. Importa ainda referir que, entre as publicações existentes, muitas não correspondem a investigação empírica, reforçando, assim, ainda mais a importância de investir em investigação rigorosa neste domínio.

2.5. EXPLORAÇÃO APROFUNDADA DO BRINCAR NA EPE

Os parceiros do Chipre, dos Países Baixos e de Portugal realizaram uma análise aprofundada, de carácter opcional no âmbito do projeto EDUPLAY, com o objetivo de identificar na literatura científica recente: (a) conceitos e definições do brincar, (b) impactos/benefícios documentados do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento, (c) práticas, projetos ou iniciativas que promovem o brincar, (d) o papel dos/as profissionais na criação de oportunidades de brincar, (e) a participação das famílias no brincar e (f) lacunas na investigação.

2.5.1. CONCEITO E DEFINIÇÕES DO BRINCAR

Embora muitos dos estudos incluídos na revisão da literatura do Chipre, dos Países Baixos e de Portugal não apresentem uma definição explícita de brincar, aqueles que o fazem (sete do Chipre e dos Países Baixos, seis em Portugal) revelam entendimentos partilhados do brincar como componente fundamental da EPE. Na revisão da literatura dos três países, o brincar é consistentemente conceptualizado como uma atividade centrada na criança, intrinsecamente motivada, voluntária e prazerosa, caracterizada pela liberdade de escolha e pela participação ativa

(Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014). O brincar é entendido como um processo, assumindo um papel essencial no desenvolvimento na infância. É igualmente compreendido como uma atividade social e culturalmente situada, envolvendo interação entre pares, uso simbólico de materiais, construção de significados partilhados e regras flexíveis (Leseman et al., 2001; Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013). O brincar é reconhecido como um contexto para a imaginação, para a narrativa, para a representação simbólica, para a autorregulação e para a construção da identidade (por exemplo, Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013; Van Rossum et al., 2025). Os três relatórios destacam que as publicações reconhecem o brincar como um processo pedagógico, que pode ser apoiado e enriquecido pelas ações dos/as educadores/as, desde que a participação do adulto respeite a autonomia e a agência das crianças (Coelho et al., 2023; Loizou, 2017; Van Schaik et al., 2018).

A revisão da literatura em cada país oferece também contributos específicos para uma melhor compreensão do brincar e da sua conceptualização, salientando alguns aspetos particulares. O relatório cipriota inclui distinções entre brincar construtivo, sociodramático e criativo (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). O brincar é descrito como um continuum evolutivo, que vai do brincar simples ao brincar mais elaborado (Loizou, 2017; Rentzou et al., 2019; Loizou, 2025). O relatório dos Países Baixos identifica várias formas de brincar, incluindo o brincar simbólico, construtivo, de faz-de-conta e o brincar baseado em regras (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). O brincar é enquadrado como uma prática sociocultural que promove a aprendizagem colaborativa e a autorregulação (por exemplo, Singer et al., 2014; Van Oers & Duijkers, 2013). Em Portugal, o conceito reflete uma pluralidade teórica, integrando a psicologia do desenvolvimento, a sociologia da infância, os estudos de género e os direitos da criança. O brincar é entendido na literatura como um processo pedagógico intencional (Coelho et al., 2023), uma atividade de desenvolvimento (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), um direito e uma forma de participação cidadã (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025) e um espaço de negociação cultural (Oliveira & Mendes, 2017). Surge também uma distinção entre o brincar social e não social (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), com subtipos de comportamentos lúdicos identificados como reticentes, solitários-passivos e solitários-ativos, associados ao conhecimento emocional e à competência social.

2.5.2. IMPACTO/BENEFÍCIOS DOCUMENTADOS DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO

Nos três relatórios nacionais, é possível reconhecer que a literatura refere frequentemente o impacto ou os benefícios do brincar, embora poucas publicações correspondam, de facto, a estudos de natureza empírica concebidos para avaliar o impacto do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento. Ainda assim, alguma evidência indica que o brincar tem impactos positivos multidimensionais no desenvolvimento infantil, abrangendo os domínios cognitivo, social e

emocional. Considerados em conjunto, os estudos do Chipre, dos Países Baixos e de Portugal convergem na indicação de que o brincar contribui para o desenvolvimento de competências sociais, de autorregulação, da linguagem, da persistência na tarefa e da aprendizagem em áreas-chave (e.g., Afonso & Mamede, 2018; Coelho et al., 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017; Michaelides & Loizou, 2024; Van Oers & Duijkers, 2013; Veiga et al., 2017).

Apesar das diferenças no volume e no tipo de evidência empírica referida em cada relatório nacional (nove no Chipre, um nos Países Baixos, seis em Portugal), os três convergem ao assinalar o brincar como um fator central para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento da criança, reforçando a sua relevância enquanto prática pedagógica crucial na EPE. Além disso, a escassez de estudos empíricos que permitam determinar os efeitos do brincar posiciona este tema como uma prioridade clara para a investigação futura.

2.5.3. PRÁTICAS, PROJETOS OU INICIATIVAS QUE PROMOVEM O BRINCAR

Nesta secção do relatório, optou-se por incluir a totalidade do contributo de cada relatório nacional, uma vez que estes partilham experiências e programas específicos que podem enriquecer as próximas atividades do projeto EDUPLAY e as práticas educativas em contexto transnacional. Assim, os textos são apresentados sob a forma de citação, com a devida referência à autoria indicada nos dados técnicos deste relatório transnacional (ver “Informação do documento”).

Chipre (Loizou et al., 2025)

“As técnicas de drama criativo — incluindo o/a educador/a em personagem (*teacher in role*), a improvisação, o manto do perito (*mantle of the expert*), o rastreio do pensamento (*thought tracking*) e conversas telefónicas — têm sido amplamente utilizadas para potenciar o brincar sociodramático e imaginativo das crianças, apoiando a representação de papéis, o desenvolvimento de cenários e a resolução criativa de problemas (Loizou, Michaelides & Georgiou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Ferramentas pedagógicas estruturadas, como o Teacher Play Guide e o Constructive Play Teacher Guide, têm sido aplicadas na formação de educadores/as e em programas de prática pedagógica em contexto educativo, combinadas com seminários, oficinas e atividades de reflexão, com o objetivo de apoiar (*scaffold*) o envolvimento dos/as educadores/as e fortalecer as suas competências práticas (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017). Adicionalmente, iniciativas programáticas, incluindo Programas de Brincar Criativo com a duração de várias semanas e Programas de Desenvolvimento Profissional Baseados no Drama (Drama-based Professional Development Programs – DPDPs), integraram brincar livre e estruturado, instrumentos culturais, artes e técnicas de drama criativo, orientadas por estratégias como Resolver problemas, refletir, partilhar e articular conhecimentos e experiências (Solve, Reflect, Share e Connect), com vista a promover a criatividade das crianças e a apoiar (*scaffold*) as experiências do brincar (Loizou & Loizou, 2022; Michaelides & Loizou, 2024). Para além do contexto cipriota, projetos internacionais de natureza comparativa analisaram de que modo fatores culturais influenciam as práticas

de brincar, evidenciando a variabilidade na conceptualização do brincar e no envolvimento dos/as educadores/as entre países (Rentzou et al., 2019).”

Países Baixos (Boland et al., 2025)

“Quatro estudos apresentaram resultados que evidenciam que a presença física e relacional dos/as educadores/as é central para um brincar de elevada qualidade (Leseman et al., 2001; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Quando os/as educadores/as se mantêm próximos/as e consistentemente disponíveis, as crianças têm três vezes maior probabilidade de alcançar um elevado nível de envolvimento no brincar (Singer et al., 2014). As interações bidirecionais, em que tanto o/a educador/a como a criança contribuem, estão especialmente associadas a um brincar profundo e significativo (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). A reorganização dos espaços de brincar para incentivar o “simplesmente estar e sentar-se” com as crianças promoveu confiança, segurança, intimidade e comunicação autêntica (Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). O estudo de Prins et al. (2025) verificou que os/as educadores/as beneficiam de assumir maior controlo sobre a sua abordagem pedagógica, particularmente no domínio do desenvolvimento da linguagem. A deslocação das atividades de aprendizagem para o exterior incentivou os/as educadores/as a seguir a curiosidade das crianças e a envolver-se em diálogos espontâneos sobre fenómenos naturais. Estes encontros não planeados proporcionaram oportunidades para utilizar competências linguísticas para a interação e para apoiar a construção de conceitos através de experiências corporais. A prática cultural e linguisticamente responsiva emergiu igualmente como um aspeto importante. Os/as educadores/as que acolheram as línguas de origem e incorporaram formas de brincar corenets com a cultura das crianças ajudaram as crianças multilingues a sentirem-se seguras e incluídas (Thieme et al., 2025). Estas estratégias favoreceram as interações entre pares e contribuíram para oportunidades de brincar mais equitativas. Foram ainda identificadas ferramentas pedagógicas específicas como promissoras. O enquadramento *Impulse*, tal como apresentado no estudo de Van Oers e Duijkers (2013), ofereceu aos/às educadores/as formas estruturadas de prolongar o brincar das crianças em experiências de aprendizagem significativas, através de processos de orientação, estruturação e aprofundamento, alargamento, contribuição e reflexão. De modo semelhante, exercícios de reflexão baseados em vídeo ajudaram educadores/as em formação inicial a revelar crenças implícitas sobre o brincar, a reconhecer áreas de desenvolvimento e a construir uma base de conhecimento mais sólida para a prática futura (Aalsvoort et al., 2015).»

Portugal (Araújo et al., 2025)

“Quatro estudos descrevem práticas ou iniciativas concretas de promoção do brincar. Coelho et al. (2023) avaliaram o modelo de desenvolvimento profissional *Playing-2-Gether*, que forma educadores/as em estratégias relacionais baseadas no brincar. Gomes et al. (2024) implementaram um programa de jogos motores com a duração de oito semanas (*Jogamos Tudo, Brincamos Todos*), concebido para promover a autonomia, a inclusão e a cooperação entre as crianças. Pinto (2022) criou o website *Vamos Lá Para Fora?*, com o objetivo de divulgar práticas de brincar ao ar livre em Portugal. Afonso e Mamede (2018) desenvolveram tarefas matemáticas lúdicas utilizando materiais manipuláveis e naturais, promovendo a exploração, o reconhecimento de padrões e a colaboração. Outros estudos, como o de Barros et al. (2024), Oliveira e Mendes (2017) e Mira et al. (2019), não reportam iniciativas concretas explicitamente

centradas no brincar. No entanto, fornecem contributos relevantes sobre práticas pedagógicas, abordagens reflexivas e estratégias participativas que podem apoiar a aprendizagem lúdica, a inclusão e o envolvimento das crianças.”

De um modo geral, os relatórios nacionais apresentam diversas práticas e iniciativas implementadas para promover e enriquecer o brincar na EPE, incluindo intervenções/programas estruturados e mudanças pedagógicas de natureza reflexiva. No entanto, é também possível constatar que estes projetos ou iniciativas permanecem relativamente limitados e/ou pouco disseminados na literatura científica, o que reforça a necessidade de desenvolver mais programas, ampliar a sua implementação e realizar avaliações sistemáticas, de modo a fortalecer a pedagogia centrada no brincar nos contextos de EPE.

2.5.4. O PAPEL DOS/AS PROFISSIONAIS NA CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE BRINCAR

Os relatórios nacionais da revisão da literatura do Chipre, dos Países Baixos e de Portugal convergem no reconhecimento do papel intencional e central dos/as profissionais da EPE na criação, manutenção e enriquecimento de oportunidades de brincar. Os/as educadores/as são considerados agentes pedagógicos cujas ações influenciam a qualidade e a complexidade do brincar. As publicações analisadas nos três países – oito no Chipre, sete nos Países Baixos e nove em Portugal – descrevem os/as profissionais como assumindo papéis múltiplos e flexíveis, que incluem observar, facilitar, mediar, planejar, organizar o ambiente, participar como co-jogadores/as e refletir criticamente sobre a sua própria prática (por exemplo, Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017). Promover e participar no brincar das crianças requer sensibilidade pedagógica para decidir quando intervir, quando apoiar à distância e quando se retirar, assegurando simultaneamente a agência das crianças, o enriquecimento do brincar e a resposta aos seus interesses e necessidades (Loizou & Olymbiou, 2023; Pinto, 2022; Tajik & Singer, 2021).

Os três relatórios, considerados em conjunto, sublinham que um envolvimento sensível do adulto, não invasivo e sustentado proporciona uma base segura que suporta o envolvimento das crianças e promove o desenvolvimento do brincar, desde formas mais simples até formas mais complexas (e.g., Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021). Assim, os/as educadores/as são vistos/as como co-construtores/as do contexto lúdico, criando condições de tempo, espaço, segurança emocional e relações que permitem desenvolver o brincar de forma prolongada e significativa (Van Oers & Duijkers, 2013; da Silva Pinto, 2025). É sublinhada a necessidade de intencionalidade pedagógica, assumindo o brincar como um processo que beneficia de planeamento flexível, da observação sistemática e da resposta contínua às necessidades e interesses das crianças (Afonso & Mamede, 2018; Loizou & Olymbiou, 2023). Em todos os países, os estudos destacam igualmente a importância da reflexão profissional e do desenvolvimento

contínuo de competências relacionais, observacionais e interpretativas para sustentar este papel complexo (Barros et al., 2024; Michaelidou, 2025).

No que respeita às especificidades nacionais, o relatório do Chipre enfatiza explicitamente o drama e a criatividade como instrumentos pedagógicos (Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). O relatório dos Países Baixos sublinha a importância de uma presença profissional sensível e estável, bem como da co-construção do currículo com as crianças, particularmente em contextos de brincar simbólico, linguístico e de brincar ao ar livre (Van Oers & Duijkers, 2013; Prins et al., 2025). Em Portugal, os estudos atribuem grande relevância ao papel dos/as educadores/as na criação de ambientes abertos, especialmente no exterior, e à reflexão crítica sobre a inclusão, a diversidade e os estereótipos de género (Oliveira & Mendes, 2017; Pinto, 2022).

2.5.5. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO BRINCAR

A maioria dos estudos analisados não se centra na participação das famílias no brincar. No Chipre, Shiakou e Belsky (2013) referem que os pais reconhecem o seu papel no apoio à aprendizagem através do brincar; contudo, as atividades estruturadas em período pós-escolar tendem a assumir prioridade, deixando pouco tempo para o brincar livre.

Em Portugal, o envolvimento das famílias foi maioritariamente de natureza procedimental, tal como descrito no estudo de Veiga et al. (2017), no qual os pais foram informados sobre o projeto, deram o seu consentimento para a participação das crianças e preencheram questionários de caracterização sociodemográfica. Para além destas tarefas formais, as famílias não estiveram ativamente envolvidas na observação, avaliação ou promoção do brincar das crianças. Ainda assim, alguns estudos reconhecem o potencial papel das famílias na promoção de práticas lúdicas e inclusivas, quer incentivando o seu envolvimento na construção de normas e comportamentos, quer identificando esta dimensão como uma área prioritária para investigação futura.

Apesar de a participação direta das famílias ser raramente documentada, estas reflexões sugerem que o envolvimento das famílias é considerado relevante para a sustentabilidade de pedagogias centradas no brincar. Os relatórios nacionais evidenciam uma lacuna significativa na compreensão de como as famílias podem contribuir de forma eficaz para a aprendizagem baseada no brincar, sublinhando, assim, a necessidade de aumentar a investigação nesta área.

2.5.6. LACUNAS NA INVESTIGAÇÃO

Como já referido, a revisão da literatura revelou variações significativas entre os cinco países, tanto no volume de estudos sobre o brincar na EPE como nos aspetos do brincar abordados. Entre os países participantes, apenas Chipre e Portugal incluíram uma secção opcional explicitamente dedicada às lacunas na investigação nos seus relatórios nacionais. Ainda assim, a análise das

implicações para a prática educativa e para as políticas apresentada no relatório transnacional (secção 2.4) permite identificar lacunas adicionais na literatura, reforçando a relevância de uma agenda de investigação mais consistente e coordenada ao nível europeu.

Os relatórios nacionais do Chipre e de Portugal sugerem que as agendas de investigação devem priorizar abordagens longitudinais e multidimensionais, reforçando o reconhecimento do brincar não apenas como uma prática pedagógica eficaz, mas como um direito fundamental da criança e uma prioridade estrutural na educação de infância. Além disso, são necessários mais estudos empíricos robustos.

A investigação recente no Chipre revela uma fragmentação conceptual e metodológica persistente nos estudos sobre o brincar, que frequentemente o analisam de forma isolada e desconsideram o seu amplo impacto na aprendizagem e no desenvolvimento (Michaelidou, 2025). Estudos futuros deverão adotar quadros multidimensionais que combinem abordagens qualitativas e quantitativas para avaliar processos de implementação, a qualidade das interações e os resultados desenvolvimentais (Michaelidou, 2025), para além de explorar possíveis ligações entre as crenças parentais, as práticas familiares e as experiências do brincar das crianças (Shiakou & Belsky, 2013). O relatório cipriota sublinha a necessidade de desenvolver uma abordagem coordenada que integre o desenvolvimento profissional, o apoio curricular, os recursos e as políticas informadas pela investigação, de modo a integrar o brincar significativo na EPE.

Em Portugal, as principais lacunas remetem para estudos longitudinais sobre o impacto do brincar no desenvolvimento infantil (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017), uma exploração mais aprofundada do brincar ao ar livre e do brincar com risco associada à sustentabilidade e à cidadania (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025), bem como a análise sistemática das relações entre o brincar e a igualdade de género (Oliveira & Mendes, 2017), o estudo dos efeitos do tempo de ecrã (*screen time*) (Monteiro et al., 2022) e o desenvolvimento de estratégias de brincar inclusivo para crianças com necessidades específicas (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024).

2.6. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS DA REVISÃO DA LITERATURA

A revisão transnacional da literatura confirma que o brincar é amplamente reconhecido como uma dimensão fundamental da EPE no Chipre, na Grécia, na Lituânia, nos Países Baixos e em Portugal. Nos cinco contextos, o brincar é reconhecido como central para o desenvolvimento holístico e para a aprendizagem das crianças. No entanto, a revisão da literatura demonstra igualmente que a sua integração efetiva e sustentada nas práticas pedagógicas permanece desigual e condicionada por uma combinação de desafios conceptuais, estruturais e profissionais. Tensões persistentes entre o brincar e a aprendizagem, associadas a pressões sistémicas para a obtenção precoce de resultados académicos, continuam a limitar a implementação de pedagogias centradas no brincar, sobretudo

quando o brincar é percebido como secundário face a atividades estruturadas ou orientadas para resultados.

Uma questão recorrente identificada transversalmente refere-se às conceptualizações dos/as educadores/as acerca do brincar e sobre o papel do adulto nesse processo. Crenças implícitas que separam o brincar da aprendizagem, que privilegiam formas de brincar dirigidas pelo adulto ou instrumentalizadas, e que desvalorizam o brincar livre, iniciado pela criança, continuam a exercer influência tanto em contextos de formação inicial como em contextos de prática profissional. Estes desafios conceptuais são agravados por constrangimentos estruturais, incluindo limitações de tempo, espaços e materiais inadequados, especialmente ao ar livre, e prioridades institucionais que restringem as oportunidades para experiências de brincar prolongadas, significativas e inclusivas. A revisão evidencia também desafios persistentes ao nível da equidade, com barreiras ao brincar inclusivo para crianças com deficiência, crianças multilingues e crianças afetadas por estereótipos de género, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a participação de todas as crianças. Para além disso, o envolvimento eficaz do adulto no brincar emerge como um desafio comum nos diferentes contextos, indicando a necessidade de clarificar e mobilizar estratégias positivas e sensíveis ao contexto que apoiem uma participação adulta intencional, mas responsiva, no brincar das crianças. A ausência de um quadro conceptual partilhado sobre o papel do adulto no brincar é evidente em todos os países participantes, e estas dificuldades não parecem restringir-se aos/às educadores/as em formação inicial, sublinhando a importância de abordar esta questão tanto na formação inicial como na formação contínua.

Simultaneamente, a revisão revela uma considerável diversidade temática na forma como o brincar é investigado nos diferentes contextos nacionais. Os estudos realizados no Chipre centram-se predominantemente no brincar sociodramático e construtivo, no envolvimento do/a educador/a e no desenvolvimento profissional, adotando frequentemente desenhos de investigação orientados para a intervenção. A investigação grega coloca maior ênfase no brincar ao ar livre e no brincar arriscado, na integração curricular, nas conceções dos/as educadores/as, nas perspetivas das crianças e em questões relacionadas com o género. Na Lituânia, a literatura foca-se sobretudo no brincar de fazer-de-conta, nos mundos narrativos do brincar e nos processos de autorregulação emocional, enquadrados em perspetivas socioculturais. A investigação nos Países Baixos contribui com um conjunto alargado de estudos sobre os papéis do/a educador/a e a qualidade das interações, currículos baseados no brincar, interações entre pares no caso de crianças multilingues, brincar ao ar livre e na natureza, e práticas pedagógicas reflexivas. Em Portugal, os estudos empíricos exploram comportamentos do brincar, desenvolvimento emocional e social, práticas participativas e inclusivas, questões de género, brincar ao ar livre e a influência contextual das tecnologias digitais. Embora esta diversidade temática enriqueça a compreensão transnacional e represente prioridades culturais,

curriculares e políticas distintas, contribui também para a fragmentação do campo e limita a construção de conhecimento cumulativo.

Uma conclusão central desta revisão é a natureza limitada e fragmentada da base de investigação existente. Os estudos empíricos com revisão por pares sobre o brincar na EPE continuam a ser escassos em todos os países participantes, e muitas das publicações disponíveis recorrem a desenhos não empíricos ou metodologicamente limitados. Esta situação reforça a necessidade de uma agenda de investigação mais robusta, coerente e coordenada, tanto a nível nacional como europeu. Para além de estudos longitudinais e multidimensionais que analisem o impacto do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento, a investigação futura deverá incidir explicitamente sobre a conceção, implementação e avaliação de modelos de formação de educadores/as e de desenvolvimento profissional em pedagogias centradas no brincar. Isto inclui estudos de intervenção que examinem de que modo diferentes formas de formação inicial, formação contínua, supervisão, mentoria e práticas reflexivas (e.g., reflexão baseada em vídeo, investigação colaborativa) contribuem para mudanças nas crenças dos/as educadores/as, nas decisões pedagógicas e nas práticas quotidianas relacionadas com o brincar.

Apesar destas limitações, a análise transnacional revela uma forte convergência quanto às necessidades profissionais e sistémicas. A formação de educadores/as, tanto inicial como contínua, emerge como um fator crítico de mudança, exigindo programas coerentes que articulem teoria e prática, clarifiquem o papel pedagógico do adulto no brincar e apoiem práticas intencionais, inclusivas e reflexivas. Oportunidades sustentadas de reflexão profissional e de colaboração, apoiadas por estratégias como a análise de vídeo, a observação guiada e o diálogo pedagógico, são consistentemente identificadas como essenciais para o desenvolvimento das competências e da confiança dos/as educadores/as em abordagens baseadas no brincar.

Ao nível sistémico, os resultados sublinham a importância de políticas educativas e enquadramentos institucionais que posicionem explicitamente o brincar como um princípio pedagógico central e como um direito fundamental da criança. Tais políticas devem garantir tempo, espaço, recursos materiais e condições organizacionais adequadas para o brincar, enquanto enfrentam expectativas sociais mais amplas que privilegiam resultados académicos precoces em detrimento do bem-estar, da agência e da participação das crianças.

Em síntese, a revisão da literatura evidencia a urgência de estratégias integradas e coerentes que articulem investigação, desenvolvimento profissional e apoio institucional e político. Só através deste alinhamento será possível reposicionar eficazmente o brincar, não como uma atividade opcional ou periférica, mas como uma prática pedagógica central, intencional e inclusiva, que sustenta a aprendizagem, o bem-estar, a participação e a cidadania das crianças na educação de infância.

2.7. REFERÊNCIAS

A lista completa dos estudos empíricos incluídos nas revisões sistemáticas da literatura nacionais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) é apresentada de seguida:

2.7.1. CHIPRE

Georgiou, A. E. (2022). *Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοδραματικού και φανταστικού παιχνιδιού παιδιών προδημοτικής ηλικίας* [Implementing an educational drama program to foster pre-school children's play skills in socio-dramatic and imaginative play] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.

Kyriakou, M. A. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3–6 ετών* [An action research study for supporting play pedagogy in kindergarten: Teacher actions and development of play skills in children aged 3–6 years] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.

Loizou, E. (2017a). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>

Loizou, E. (2017b). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 151–166). Routledge.

Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 527–541. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065248>

Loizou, E., & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by pre-service early childhood teachers through drama. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian analysis of children's play behaviours: Beyond the home corner* (pp. 93–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369>

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2017). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>

Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>

Michaelides, A., & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994–1013. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369515>

Michaelidou, A. M. (2022). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς* [Educational drama as a means of developing play skills in preschool teachers] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.

Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>

Shiakou, M., & Belsky, J. (2013). Exploring parent attitudes toward children's play and learning in Cyprus. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739593>

2.7.2. GRÉCIA

Birbili, M., & Kyriakidou, M. (2024). Risky play in Greek kindergarten: Perspectives and practices. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 87–100. <https://doi.org/10.12681/icw.35417>

Gessiou, G. (2019). *The pedagogical reconfiguration of kindergarten outdoor environments into places of learning and play through pedagogical approaches* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ioannina, Greece. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46111&lang=el#p=1>

Gonitsioti, C., & Magos, K. (2016). “Car for boys, doll for girls?” Researching preschool-teachers' perceptions of toy-object in kindergarten. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 15, 11–21. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22185/19042>

- Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643979>
- Kambeza, M., Vellopoulou, A., Koufou, A., Raikou, N., & Filippidis, A. (2020). Kindergarten teacher trainees' views on play in the context of the Practical Exercise of T.E.E.A.P.H. In *Teacher education and pedagogical departments, 30 years on: Meeting new challenges* (pp. 145–159). https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Praktika_2-Synedrio_Diktyou_Praktikon-147-161.pdf
- Kolovou, S., Koutsolabrou, I., Lavidas, K., Komis, V., & Voulgari, I. (2021). Digital games in early childhood education: Greek preschool teachers' views. *Mediterranean Journal of Education*, 1(2), 30–36. <https://pasithee.library.upatras.gr/mje/article/view/3764/3807>
- Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129–163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>
- Papadopoulou, K. (2019). “There is no play in worksheets and play does not have worksheets”: Children talk about play and lessons in kindergarten. *Epitheorisi Ekpedeftikon Thematon [Review of Educational Issues]*, 18, 20–27.
- Papadopoulou, K., Sfyroera, M., & Tsermidou, L. (2024). Reflections on the effects of training preservice early childhood educators in children's play. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 67–86. <https://doi.org/10.12681/icw.35369>
- Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behavior: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1733–1745. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.752736>
- Rentzou, K., Tsiara, E., & Christina, V. (2025). Exploring Greek children's views and perceptions about their play: A comparison between preschool and primary school age children. *International Journal of Early Years Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2522091>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Planning and evaluating the educational process of play within Greek preschool learning environments – A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83–108. <https://www.oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/739>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective kindergarten educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887–903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2021). Present and future educators' views on planning and evaluation of play didactics within preschool learning environments. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 18, 71–82. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>

Vellopoulou, A., Kampeza, M., Skopeliti, I., Fyssa, A., & Fotopoulou, V. (2024). Play in heterogeneous classrooms for children with and without disability: Perspectives of student early childhood education teachers. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 49–66. <https://doi.org/10.12681/icw.37082>

2.7.3. LITUÂNIA

Brandisauskiene, A., Daugirdiene, A., Cesnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2025). Improving young children's self-regulation skills in pretend play in the digital age. *Acta Psychologica*, 260, 105605. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105605>

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2022). Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom. *Forum Oświatowe*, 35(2), 53–67.

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: A cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174–187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>

Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., & Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija [Game as the philosophy of a child's creation and life]. *Pedagogika*, 118(2), 159–173.

Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija* [The development of a preschool child: Play and self-regulation]. Lietuvos edukologijos universitetas.

Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2022). *Ankstyvosios emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje* [Early development of emotional regulation in play] (Doctoral dissertation). Vytauto Didžiojo universitetas.

2.7.4. PAÍSES BAIXOS

König, A. & van der Aalsvoort, G. M. (2009). Attitudes of Dutch and German preschool teachers towards professional childcare: A cultural comparison. *Early Years*, 29(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09575140903253151>

Leseman, P. P., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363–384.

Prins, J., Gaikhorst, L., & Hovinga, D. (2025). Nature as a co-teacher in early childhood language education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01854-6>

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>

Tajik, M., & Singer, E. (2021). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year-olds. *Early Years*, 41(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>

Thieme, A.-M. M. M., Kuiken, F., Andringa, S., & Verhagen, J. (2025). Teachers' reported experiences with emergent multilingual children's peer interactions in early childhood education and care in the Netherlands. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2506701>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: An international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., König, A., & Goorhuis, S. (2010). Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: A cross-cultural comparison between Germany and the Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.535322>

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>

Van Rossum, E., van der Wilt, F., de Schipper, C., van der Veen, C., & Dobber, M. (2025). How day-care practitioners support children's language and play development. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100539.

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2018). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development*, 89(3), 897–913.

2.7.5 PORTUGAL

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 æquo*, (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>

SECÇÃO III. INVESTIGAÇÃO DE CAMPO TRANSNACIONAL: ENTREVISTAS, GRUPOS FOCAIS E OBSERVAÇÕES DIRETAS

3.1. INTRODUÇÃO

Esta secção sintetiza a investigação de campo transnacional realizada em Chipre, Grécia, Lituânia, Países Baixos e Portugal, que mapeia e analisa as necessidades e os desafios enfrentados por educadores/as de infância em formação inicial e em exercício, bem como por coordenadores/as pedagógicos/as, na integração do brincar na EPE (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025).

Os objetivos específicos da investigação de campo foram: (a) identificar os desafios e lacunas atuais nos sistemas de EPE relativamente ao uso de uma pedagogia baseada no brincar; (b) identificar as necessidades formativas de educadores/as em formação inicial e em exercício, bem como de coordenadores/as pedagógicos/as para a utilização eficaz do brincar na promoção da aprendizagem das crianças; e (c) identificar práticas lúdicas existentes em contextos de EPE.

Foi adotada uma estratégia de investigação multi-informante, com o objetivo de proporcionar um mapeamento abrangente das necessidades, desafios e práticas atuais relacionadas com a pedagogia do brincar, nos níveis institucional, profissional e da sala de atividades da EPE. A triangulação de dados visou gerar contributos complementares sobre a forma como o brincar é atualmente conceptualizado e operacionalizado por diferentes grupos de profissionais, bem como oferecer uma compreensão mais profunda dos fatores organizacionais, contextuais e formativos percebidos como facilitadores ou constrangedores da sua utilização pedagógica.

3.2. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

A investigação de campo transnacional foi implementada através de um desenho metodológico misto em todos os países participantes, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, de forma a captar múltiplas perspetivas sobre a integração do brincar como abordagem pedagógica na EPE. A recolha de dados foi organizada em torno de três componentes complementares: (i) entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as pedagógicos/as da EPE, (ii) grupos focais com educadores/as de infância em exercício, e (iii) observações estruturadas em contexto de sala de atividades, realizadas por educadores/as em formação inicial no âmbito dos seus estágios curriculares ou em regime de voluntariado.

A recolha de dados seguiu um protocolo comum, aprovado por todos os parceiros, e teve lugar nos meses de outubro e novembro de 2025, com ligeiras variações entre países. As entrevistas e os grupos focais foram conduzidos presencialmente ou online, consoante as condições nacionais e a

disponibilidade dos/as participantes, enquanto as observações em sala foram realizadas em contextos de EPE em que os/as educadores/as em formação inicial se encontravam a realizar estágios supervisionados ou a participar como voluntários/as.

O estudo integrou três grupos de participantes: coordenadores/as pedagógicos/as de EPE, educadores/as de infância em exercício e educadores/as em formação inicial. Nos cinco países participantes, a amostra final incluiu 25 coordenadores/as pedagógicos/as (5 em cada país), 106 educadores/as em exercício (21 em Chipre, 20 na Grécia, 24 na Lituânia, 19 nos Países Baixos e 22 em Portugal) e 52 educadores/as em formação inicial (19 em Chipre, 10 na Grécia, 10 na Lituânia, 3 nos Países Baixos e 10 em Portugal) (cf. Apêndice F para uma visão de conjunto). Importa referir que, nos Países Baixos, para além dos/as três educadores/as em formação inicial que realizaram as observações em sala, outros seis participantes contribuíram através do preenchimento do componente de reflexão aberta do instrumento de observação. As observações em sala foram realizadas em 52 contextos de EPE. A seleção dos/as participantes procurou assegurar a representação de uma ampla diversidade de perfis profissionais, níveis de experiência, tipos de instituição (predominantemente do setor público, com alguns contextos privados) e contextos sociogeográficos, incluindo zonas urbanas, suburbanas e rurais, bem como contextos continentais e insulares. Em todos os países, a investigação incidiu maioritariamente sobre contextos de EPE que acolhem crianças dos 3 aos 6 anos, incluindo também profissionais que trabalham com grupos de crianças mais novas ou em centros integrados para a infância, sempre que relevante.

Os/as coordenadores/as pedagógicos/as foram selecionados/as com base no seu papel ativo de liderança pedagógica e na sua responsabilidade direta pela supervisão e apoio às equipas educativas nas instituições de EPE. Os/as educadores/as em exercício foram recrutados/as através de redes institucionais e profissionais, convites abertos à participação e parcerias protocoladas com instituições EPE, garantindo diversidade em termos de experiência profissional, percursos formativos e abordagens pedagógicas. Os/as educadores/as em formação inicial foram recrutados/as através de programas de formação inicial e participaram no estudo no âmbito dos seus estágios supervisionados, após a obtenção das autorizações institucionais e, quando necessário, ministeriais. Todos/as os/as participantes foram informados/as acerca dos objetivos e procedimentos do estudo e deram o seu consentimento informado antes da sua participação.

As entrevistas semiestruturadas com os/as coordenadores/as pedagógicos/as seguiram um protocolo comum (cf. Apêndice A). Foram exploradas perspetivas a nível institucional sobre a utilização pedagógica do brincar, incluindo práticas de liderança, condições organizacionais, disponibilidade de recursos, necessidades de desenvolvimento profissional, influências curriculares e políticas, bem como a colaboração com as famílias e com a comunidade. As entrevistas tiveram a duração de 50 a 60 minutos, foram gravadas em áudio com consentimento dos/as participantes e transcritas na íntegra. Os grupos focais com os/as educadores/as em exercício promoveram a

reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas envolvendo o brincar nos contextos de EPE, abordando conceptualizações acerca do brincar, estratégias pedagógicas, benefícios e desafios percebidos, fatores facilitadores e constrangedores, necessidades de formação, enquadramentos curriculares e políticos, e práticas de monitorização. Todos os grupos focais seguiram um protocolo comum (cf. Apêndice A), tiveram duração de 60 a 120 minutos (consoante a dimensão do grupo), foram gravados em áudio e transcritos na íntegra.

As observações em sala de atividades foram realizadas por educadores/as em formação inicial, utilizando um instrumento de observação padronizado desenvolvido no âmbito do projeto (cf. Apêndice H). As observações incidiram sobre a organização e qualidade dos episódios de brincadeira, tipos de brincar, papéis e nível de envolvimento dos/as educadores/as, características do ambiente educativo, composição dos grupos e constrangimentos contextuais. As observações decorreram durante os momentos de brincar livre ou estruturado e tiveram a duração de 30 a 50 minutos. Em vários países, as observações foram realizadas em duas fases: uma fase inicial de observação, seguida de uma segunda fase que envolveu um diálogo reflexivo com o/a educador/a cooperante. Adicionalmente, os/as educadores/as em formação inicial preencheram questionários e/ou reflexões escritas abertas sobre as suas crenças, competências percebidas e necessidades de formação relativas à pedagogia do brincar.

Todos os instrumentos de recolha de dados, incluindo guiões de entrevista, protocolos de grupos focais, grelhas de observação, questionários e formulários de consentimento informado, foram desenvolvidos conjuntamente pelo consórcio EDUPLAY, padronizados entre países, traduzidos e culturalmente adaptados, de modo a garantir equivalência conceptual. O estudo cumpriu os princípios éticos internacionais para investigação com profissionais da educação e com crianças. A aprovação ética foi assegurada por cada país por um dos parceiros locais, de acordo com a regulamentação nacional (e.g., em Portugal, a aprovação ética foi emitida pela Comissão de Ética do Centro de Investigação e Inovação em Educação, Referência PA08/CE/24). Para as observações em sala, foram obtidos os consentimentos parentais e os assentimentos das crianças, quando aplicável. Todos os dados foram anonimizados, armazenados de forma segura e tratados em conformidade com a legislação nacional e internacional de proteção de dados.

A análise dos dados em cada país seguiu protocolos comuns definidos ao nível do projeto. Os dados quantitativos provenientes dos questionários e instrumentos de observação foram analisados de forma descritiva. Os dados qualitativos provenientes das entrevistas, grupos focais e respostas abertas foram analisados através de análise temática, com vista à identificação de padrões recorrentes, desafios comuns e características específicas de cada contexto. Os dados observacionais foram sujeitos a análise de conteúdo categorial, incidindo nos tipos de brincar, nos papéis dos/as educadores/as e nos fatores contextuais que moldam as práticas do brincar. Ao longo da análise, foram consideradas as características contextuais nacionais — tais como modelos de

governança, enquadramentos curriculares, modelos de formação profissional e condições materiais — de modo a assegurar que os resultados fossem simultaneamente comparáveis entre países e sensíveis às especificidades locais. Para este relatório transnacional, as autoras realizaram uma análise comparativa e integradora com base nos cinco relatórios nacionais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Os principais resultados são organizados em torno de três temas: desafios/barreiras na integração do brincar na EPE; necessidades dos/as profissionais na integração do brincar; estado atual e práticas do brincar, bem como necessidades e desafios identificados pelos/as educadores/as em formação inicial. Seguidamente, sintetizam-se e discutem-se as implicações decorrentes dos cinco relatórios.

3.3. RESULTADOS PRINCIPAIS

3.3.1. DESAFIOS/BARREIRAS NA INCORPORAÇÃO DO BRINCAR NA EPE

Ao longo das cinco amostras nacionais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), os/as participantes descreveram um conjunto de desafios/barreiras à incorporação do brincar na EPE que se agrupam em domínios inter-relacionados de natureza física, organizacional, cultural e político-institucional. Estes desafios/barreiras foram apresentados como intersetando-se e reforçando-se mutuamente, moldando as possibilidades quotidianas dos/as educadores/as para implementar pedagogias baseadas no brincar nos seus contextos institucionais específicos.

Em primeiro lugar, o design, a qualidade, a manutenção e os recursos disponíveis nos ambientes de brincar, incluindo os espaços físicos e as condições materiais, foram frequentemente identificados como fatores que condicionam o brincar. Os/as participantes das cinco amostras nacionais referiram a existência de salas de atividades pequenas e/ou rígidas, espaços interiores dominados por mobiliário fixo e áreas exteriores caracterizadas por superfícies cimentadas ou por equipamentos tradicionais e fixos. Em vários relatórios, observa-se que os brinquedos disponibilizados tendem a ser padronizados, renovados com pouca frequência e pouco diversificados, com uma presença limitada de materiais abertos ou sensoriais. As restrições financeiras e de recursos foram igualmente apontadas como constrangimentos à disponibilização e renovação de materiais e brinquedos, sendo referido, em vários países, o recurso a materiais desatualizados e a despesas pessoais por parte dos/as profissionais como estratégia para manter os ambientes de brincar estimulantes. A acessibilidade foi também apontada como uma área de preocupação, nomeadamente no que respeita à disponibilidade de equipamentos especializados e à adequação dos ambientes físicos às necessidades de crianças com deficiência, sendo referida, por alguns participantes, a inexistência de mecanismos de monitorização sistemática dos padrões de acessibilidade. Educadores/as de diferentes contextos relataram a adoção de estratégias compensatórias, incluindo a reorganização do mobiliário, a reutilização de materiais e o financiamento pessoal de recursos, sublinhando,

contudo, que estas práticas não constituem uma alternativa a ambientes de brincar adequadamente concebidos, flexíveis e inclusivos. Este contexto foi descrito como promovendo a utilização continuada de equipamentos tradicionais e como limitando a diversidade e a riqueza das oportunidades de brincar, em particular nos espaços exteriores.

Em segundo lugar, a gestão do tempo, as rotinas e as estruturas organizacionais foram sistematicamente apontadas como barreiras ao brincar sustentado e significativo. Os/As participantes referiram a existência de horários rígidos, interrupções frequentes decorrentes de rotinas ou atividades planificadas e exigências administrativas que tendem a fragmentar o brincar das crianças, mesmo quando este é formalmente integrado no planeamento diário. Foram igualmente identificadas cargas de trabalho elevadas, escassez de profissionais e oportunidades limitadas para a manutenção de cenários de brincar ao longo do tempo, o que restringe a capacidade dos/as educadores/as para observar, prolongar e articular o brincar com as intenções curriculares na prática.

Em terceiro lugar, as condições de trabalho dos/as profissionais e a composição dos grupos foram igualmente identificadas como fatores limitativos do apoio individualizado durante o brincar. Nas diferentes amostras, os/as participantes destacaram rácios elevados educador/a—criança, grupos de idades mistas, condições acústicas inadequadas e uma crescente heterogeneidade dos grupos em termos de necessidades e níveis de desenvolvimento. Estas características não foram consideradas intrinsecamente problemáticas; no entanto, foram descritas como barreiras significativas quando um/a único/a educador/a assume, em simultâneo, a supervisão, a gestão de rotinas, o apoio a múltiplas experiências de brincar e a mediação de conflitos.

Em quarto lugar, a cultura institucional, as crenças profissionais e as práticas de liderança pedagógica foram igualmente identificadas como dimensões centrais na definição do estatuto pedagógico do brincar. Os/as participantes de várias amostras nacionais salientaram que, na presença de uma visão partilhada sobre o brincar e de uma liderança pedagógica de apoio, este tende a ser reconhecido como um processo central de aprendizagem. Em contraste, em alguns contextos, o brincar foi caracterizado como secundarizado face a atividades mais visíveis ou orientadas para resultados. Temas prescritos, horários padronizados e projetos de origem externa foram apontados como constrangimentos à autonomia dos/as educadores/as para seguirem os interesses das crianças, enquanto o apoio limitado entre pares e a escassez de orientação pedagógica reforçam a dependência de práticas rotinizadas.

Em quinto lugar, os enquadramentos políticos, os sistemas de inspeção e os procedimentos administrativos foram igualmente associados a barreiras, sobretudo quando as referências curriculares ao brincar são percecionadas como desalinhas com as prioridades de prestação de contas ou de inspeção. Embora todos os currículos nacionais reconheçam formalmente o valor

educativo do brincar, os/as participantes das cinco amostras descreveram diferenças significativas na forma como essas referências são operacionalizadas na prática, em função dos enquadramentos políticos nacionais, das ênfases curriculares e dos modelos de governação. Em várias amostras, os processos de inspeção foram descritos como privilegiando resultados académicos visíveis, reforçando assim a pressão para priorizar atividades estruturadas em detrimento do brincar. Esta tensão foi particularmente evidente nas amostras grega e neerlandesa, onde os/as participantes descreveram currículos que, apesar de fazerem referência explícita à aprendizagem baseada no brincar, coexistem com fortes mecanismos de responsabilização e requisitos académicos obrigatórios, percecionados como comprimindo o tempo destinado ao brincar não estruturado. Em contraste, nas amostras cipriota e portuguesa, os/as participantes atribuíram maior ênfase às disposições de governação e inspeção como fatores que moldam a concretização do brincar, mais do que às prescrições curriculares explícitas. Na amostra lituana, as barreiras relacionadas com políticas foram descritas sobretudo em relação a enquadramentos regulatórios, normas de higiene e uma tradição académica historicamente enraizada, que continuam a influenciar a interpretação e a implementação das orientações curriculares. Em vários contextos, foram igualmente mencionados atrasos burocráticos na reparação ou melhoria dos espaços interiores e exteriores, bem como a dependência de procedimentos municipais ou estatais, ambos percecionados como limitando a autonomia institucional e o planeamento a longo prazo dos ambientes de brincar.

Por fim, as expectativas das famílias e da comunidade foram identificadas, em várias amostras nacionais, como uma barreira adicional. Algumas famílias foram descritas como valorizando o trabalho académico visível e manifestando preocupações com a preparação para a escola, particularmente no que se refere à literacia e à numeracia. Os/As participantes referiram que a comunicação e a apresentação de exemplos concretos de aprendizagem através do brincar podem favorecer a compreensão parental; ainda assim, a constante necessidade de explicar e justificar o brincar foi vivenciada como um constrangimento prático. Foram igualmente referidos fatores contextuais relacionados com os antecedentes das crianças, como experiências de brincar limitadas, uso excessivo de ecrãs, pobreza e dificuldades nas relações com os pares, descritos como influenciando a qualidade do brincar e aumentando a necessidade de mediação do/a adulto/a.

Embora tenham sido identificadas categorias comuns de desafios nos cinco relatórios nacionais, uma análise mais aprofundada dos dados específicos de cada país revelou diferenças significativas na forma como os/as participantes enquadraram, experienciaram e hierarquizaram estas barreiras nos seus contextos nacionais e locais. Na amostra cipriota, os/as participantes enfatizaram o papel da postura da liderança e dos temas prescritos administrativamente na limitação da autonomia pedagógica, juntamente com atrasos procedimentais na melhoria dos espaços exteriores, renovação insuficiente de materiais, desafios de acessibilidade e rácios elevados. Referiram ainda a ausência de áreas comuns cobertas ou fechadas, o que restringe o brincar ao ar livre ao longo de todo o ano,

tanto nos verões quentes como nos invernos frios, bem como uma variabilidade significativa entre contextos urbanos e rurais quanto à dimensão e à qualidade dos espaços exteriores. Na amostra grega, os/as participantes destacaram desigualdades infraestruturais, rácios elevados educador/a criança em salas pequenas e pressões curriculares que, na sua perspetiva, comprimem o tempo destinado ao brincar não estruturado, apesar do seu reconhecimento explícito nas orientações curriculares nacionais e da sua alocação formal no programa diário. Alguns jardins de infância partilham ainda os recreios com escolas do 1.º ciclo do ensino básico, o que limita o acesso ao brincar ao ar livre, tendo sido também referidas disparidades entre contextos públicos e privados (e creches) quanto à adequação dos espaços interiores e exteriores. Alguns jardins de infância partilham ainda os recreios com escolas do primeiro ciclo, o que limita o acesso ao brincar ao ar livre, tendo sido também referidas disparidades entre contextos públicos e privados (e creches) quanto à adequação dos espaços interiores e exteriores. Na amostra lituana, os/as participantes enfatizaram barreiras culturais e atitudinais, referindo uma tradição académica de longa data em que brincar e aprender são percecionados como dimensões separadas, combinada com competências profissionais limitadas em pedagogias baseadas no brincar e constrangimentos regulatórios que afetam os materiais e a gestão do tempo. Na amostra neerlandesa, os/as participantes salientaram sobretudo pressões de desempenho e responsabilização relacionadas com resultados em linguagem e matemática, bem como cargas administrativas elevadas e a ausência de uma visão pedagógica partilhada sobre o brincar. Referiram ainda atitudes parentais (e.g., o “medo da sujidade”) e dificuldades em operacionalizar objetivos curriculares em abordagens de brincar observáveis e avaliáveis. Na amostra portuguesa, os/as participantes destacaram constrangimentos estruturais e institucionais, incluindo mecanismos de financiamento, requisitos de certificação e dependência municipal, bem como espaços pequenos ou inadequados, horários rígidos, práticas de inspeção percecionadas como desalinhas com as orientações curriculares e os desafios associados ao trabalho com grupos grandes e heterogéneos. Outras barreiras incluíram a preparação insuficiente do pessoal não docente de apoio, cujo papel é essencial para viabilizar o brincar, e decisões arquitetónicas tomadas sem consulta a especialistas em EPE, resultando em ambientes desajustados às necessidades pedagógicas.

Nas cinco amostras nacionais, emergiram também diferenças em função dos papéis profissionais dos/as participantes. Os/as coordenadores/as pedagógicos/as tenderam a enfatizar barreiras sistémicas e estruturais, incluindo enquadramentos políticos, regimes de inspeção, modelos de financiamento, rácios de pessoal e procedimentos burocráticos ou municipais que condicionam a autonomia institucional e o planeamento a longo prazo dos ambientes de brincar. Os/as educadores/as em exercício centraram-se sobretudo em constrangimentos do quotidiano da prática, como espaços limitados, horários rígidos, interrupções do brincar, grupos grandes e heterogéneos e a dificuldade em sustentar e prolongar o brincar dentro das rotinas organizacionais existentes. Os/as educadores/as em formação inicial, por sua vez, enfatizaram barreiras associadas à sua posição nas

instituições, destacando oportunidades limitadas para implementar abordagens baseadas no brincar durante os estágios, ausência de mentoria e/ou modelação por parte dos/as educadores experientes, acesso insuficiente a materiais e espaços de brincar, bem como dificuldades na gestão de conflitos e de níveis diferenciados de envolvimento no brincar entre as crianças. Embora estas ênfases sejam distintas, refletem perspectivas complementares sobre a forma como os constrangimentos materiais, organizacionais, culturais e político-institucionais são experienciados em diferentes níveis do sistema de EPE.

Em termos globais, as contribuições das cinco amostras nacionais sugerem que as barreiras à integração do brincar na EPE não se situam primordialmente num único nível, mas emergem da interação entre condições materiais, arranjos organizacionais, culturas profissionais e enquadramentos políticos. Embora os/as participantes descrevam categorias semelhantes de constrangimentos, a forma como estes são experienciados e hierarquizados varia em função das configurações institucionais e culturais locais. Em conjunto, estes resultados sublinham a importância de abordagens coerentes e multinível que articulem políticas, liderança, desenvolvimento profissional e ambientes de aprendizagem, por forma a apoiar a integração sustentada do brincar na prática quotidiana da EPE.

3.3.2. NECESSIDADES DOS/AS PROFISSIONAIS NA INCORPORAÇÃO DO BRINCAR

Para além da identificação de barreiras, os/as participantes das diferentes amostras nacionais articularam um conjunto de necessidades que consideram cruciais para viabilizar a integração significativa do brincar na prática da EPE. A análise destaca formas de apoio, conhecimentos, condições organizacionais e alinhamento das políticas que os/as profissionais percecionam como essenciais para sustentar, ao longo do tempo, uma pedagogia baseada no brincar. Estes contributos deslocam o foco dos constrangimentos, isoladamente, para as condições que permitem que o brincar seja implementado com confiança na prática quotidiana.

Uma primeira necessidade, amplamente partilhada, diz respeito ao desenvolvimento de uma compreensão sólida e partilhada sobre o brincar e a aprendizagem baseada no brincar. Os/as participantes de diferentes países salientaram a importância de aprofundar o conhecimento teórico sobre o brincar, incluindo as suas dimensões do desenvolvimento, sociais e educativas. Esta necessidade foi expressa não apenas ao nível do conhecimento individual dos/as educadores/as, mas também como um requisito coletivo para a construção de uma linguagem profissional comum que sustente decisões pedagógicas consistentes entre equipas e instituições.

Articulada com esta primeira dimensão, os/as participantes enfatizaram consistentemente a necessidade de oportunidades de aprendizagem profissional de natureza prática e experiencial. Coordenadores/as pedagógicos/as, educadores/as em exercício e educadores/as em formação inicial sublinharam que a aprendizagem sobre o brincar é mais eficaz quando a teoria se articula diretamente com a prática, através da observação, modelação, mentoria e experimentação

supervisionada em contexto real de sala de aula. Os/as participantes destacaram o valor de aprender a participar no brincar, apoiar as iniciativas das crianças, gerir conflitos, documentar processos de aprendizagem e promover a inclusão através do brincar. Vários contributos apelaram especificamente a modalidades de acompanhamento “em contexto de sala”, mentoria em pequenos grupos e oportunidades para observar colegas que implementam de forma eficaz pedagogias baseadas no brincar, em detrimento de ações pontuais de formação. O acompanhamento contínuo, a aprendizagem entre pares e a reflexão colaborativa foram considerados particularmente relevantes para reforçar a confiança dos/as profissionais e a mudança ao longo do tempo.

Outra necessidade partilhada refere-se às condições organizacionais que permitem aos/às educadores/as envolverem-se de forma significativa no brincar. Os/as participantes enfatizaram a importância de dispor de tempo suficiente para brincar sem interrupções, de rotinas flexíveis que respondam adequadamente às iniciativas das crianças e de condições de trabalho que aliviem a carga das tarefas administrativas. Em vários relatos, a disponibilidade de apoio adicional de adultos/as na sala foi descrita como um fator-chave para que os/as educadores/as ultrapassem a mera lógica de supervisão e se envolvam de forma ativa no brincar das crianças.

A análise dos cinco relatórios nacionais mostrou, igualmente, que os/as participantes apontaram de forma consistente necessidades de natureza material e espacial como centrais para apoiar experiências de brincar mais ricas. Estas incluem o acesso a materiais diversificados, abertos e sensoriais, bem como o acesso a espaços interiores e exteriores que possam ser reconfigurados para acomodar diferentes formas de brincar. Muitos/as participantes salientaram o valor educativo de materiais simples, naturais ou de baixo custo, juntamente com a necessidade de manutenção, renovação regular e adaptações de acessibilidade, para garantir que todas as crianças possam participar plenamente no brincar. Foram referidos exemplos como mobiliário móvel para reconfigurar áreas de brincar, disfarces para o jogo simbólico, espaços exteriores adaptáveis e espaços adicionais para armazenar e utilizar materiais lúdicos.

Outro tema recorrente relaciona-se com a necessidade de melhorar a comunicação e a construção de uma compreensão partilhada com famílias, escolas e a comunidade em geral. Os/As participantes expressaram a necessidade de ferramentas e estratégias que tornem visível e compreensível a aprendizagem através do brincar para as famílias, para os/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico e para as autoridades locais. A construção de expectativas partilhadas em torno do brincar foi considerada particularmente importante nos momentos de transição e em contextos em que os resultados académicos são altamente valorizados.

Por fim, os/as participantes enfatizaram a importância de uma liderança coerente e de enquadramentos políticos que sustentem o brincar. Os/As educadores/as em exercício destacaram o papel da liderança pedagógica na legitimação do brincar, na promoção de visões partilhadas e na criação de condições para a colaboração e a aprendizagem profissional. Os/As participantes apontaram a necessidade de alinhamento entre orientações curriculares e procedimentos de certificação e de contratação de recursos, bem como para estratégias de liderança que integrem

uma visão partilhada do brincar ao nível das equipas de toda a instituição. O alinhamento entre enquadramentos curriculares, práticas de inspeção, oferta de formação e desenvolvimento profissional e prioridades institucionais foi descrito como essencial para sustentar abordagens baseadas no brincar para além de iniciativas individuais.

A análise por grupos de participantes indica que estas necessidades são formuladas de forma diferenciada em função dos papéis e posições dos/as profissionais no sistema de EPE. Os/As coordenadores/as pedagógicos/as ou diretores/as tendem a enfatizar as necessidades de natureza sistémica e estrutural, incluindo enquadramentos políticos coerentes, desenvolvimento profissional sustentado e orientado para a prática, condições de trabalho adequadas, investimento em infraestruturas e materiais, e estratégias de liderança que promovam visões pedagógicas partilhadas em torno do brincar. Os/as educadores/as em exercício centram-se fortemente nas necessidades relacionadas com a sua prática diária, como ferramentas pedagógicas concretas, oportunidades de acompanhamento e reflexão colaborativa, rotinas flexíveis, apoio adicional em sala e maior orientação para documentar e comunicar as aprendizagens através do brincar. Referiram também a necessidade de apoio na utilização eficaz de instrumentos de observação e de horários que favoreçam períodos prolongados de brincar. Os/As educadores/as em formação inicial, por sua vez, destacam necessidades associadas à sua formação e ao posicionamento nas instituições, sublinhando a necessidade de maior ênfase no brincar na sua formação inicial, orientações mais claras para integrar os objetivos curriculares no brincar, oportunidades para observar e praticar pedagogias baseadas no brincar sob supervisão, com apoio na gestão de situações diversas de brincar, inclusão e conflitos. Em algumas amostras, o tempo limitado de estágio (p. ex., dois dias por semana) e a ausência de mentoria e/ou modelação foram referidos como fatores que restringem tanto a implementação do brincar como o desenvolvimento da confiança profissional para esse efeito.

Embora estas necessidades tenham sido amplamente partilhadas, os/as participantes de diferentes países destacaram necessidades específicas, moldadas pelos seus contextos profissionais e institucionais. Na amostra cipriota, os/as participantes enfatizaram necessidades relacionadas com as condições de dotação de pessoal, redução do tamanho dos grupos e desenvolvimento profissional sustentado e orientado para a prática, articulando as crenças sobre o brincar com a sua implementação em sala. Na amostra grega, os/as participantes centraram-se fortemente na necessidade de desenvolvimento profissional sistemático dedicado ao brincar e na promoção de culturas escolares que apoiem coletivamente a aprendizagem baseada no brincar. Na amostra lituana, os/as participantes destacaram particularmente a necessidade de reforçar o conhecimento teórico e metodológico sobre o brincar, de desenvolver ferramentas práticas e de melhorar a comunicação com as famílias e com as autoridades locais. Na amostra neerlandesa, os/as participantes sublinharam a importância de visões pedagógicas partilhadas, de acompanhamento estruturado e de ferramentas concretas para apoiar o brincar, juntamente com o apoio organizacional que permita aos/às educadores/as envolverem-se ativamente no brincar. Na amostra portuguesa, os/as participantes destacaram a necessidade de desenvolvimento profissional abrangente que envolva toda a comunidade educativa, de fortalecimento de culturas colaborativas, de melhoria dos

ambientes de brincar e de maior alinhamento entre enquadramentos políticos, práticas institucionais e envolvimento comunitário.

Em síntese, os dados provenientes dos cinco relatórios nacionais sugerem que os/as profissionais, em diferentes contextos, têm uma percepção clara do que poderia apoiar uma integração mais eficaz, segura e sustentável do brincar na EPE. Os seus contributos apontam para a importância de investir não apenas em recursos e formação, mas também em compreensões partilhadas, culturas colaborativas, condições organizacionais e coerência das políticas. Responder a estas necessidades de forma articulada e sustentada surge como central para integrar o brincar como um componente significativo e duradouro da prática quotidiana na EPE.

3.3.3. PRÁTICAS, PROJETOS OU INICIATIVAS QUE APOIAM O BRINCAR

A análise dos relatórios nacionais indica que os/as participantes, nas diferentes amostras, descrevem as práticas promotoras do brincar sobretudo em termos da forma como o trabalho pedagógico quotidiano é organizado, ao nível do espaço, do tempo, da participação dos/as adultos/as e da colaboração, em vez de como um conjunto de atividades ou programas isolados. O brincar é apresentado como uma atividade integrada nas rotinas e nas relações do quotidiano, sendo moldado por decisões pedagógicas contínuas e por ajustamentos permanentes.

Uma característica central destas práticas é a organização intencional de ambientes que convidam à exploração, à imaginação e à interação social. Nos espaços interiores, os/as educadores/as referem frequentemente a existência de áreas de brincar diferenciadas (e.g., jogo simbólico, construção, espaços sensoriais ou de movimento), que são adaptadas ao longo do tempo e muitas vezes co-construídas com as crianças. Os espaços exteriores são utilizados regularmente, sempre que possível, sendo que algumas equipas prolongam o brincar através da disponibilização de materiais abertos e de pequenos elementos naturais. Ao longo dos relatórios, a organização do espaço surge estreitamente articulada com a intencionalidade pedagógica, com os/as educadores/as a descreverem como os materiais e as situações são introduzidos de forma deliberada para estimular papéis, o diálogo e a resolução de problemas. Outro tema recorrente diz respeito à forma como os/as adultos/as se posicionam em relação ao brincar. Os/as participantes descrevem uma postura responsiva, na qual os/as educadores/as observam as iniciativas das crianças, entram seletivamente no brincar e apoiam a interação, a linguagem e a negociação sem assumirem o controlo da narrativa lúdica. Em muitos contextos, esta abordagem é apoiada por trabalho temático ou por projetos que partem dos interesses das crianças e, por vezes, de experiências do quotidiano, permitindo que o brincar sociodramático se desenvolva com maior coerência e profundidade.

Os/as participantes enfatizam igualmente o papel da observação e da documentação na sustentação do brincar enquanto foco pedagógico. Práticas como fotografias, desenhos, pequenas narrativas e instrumentos de observação são mobilizadas para revisitar experiências de brincar com as crianças, informar o planeamento e apoiar a reflexão em equipa. A documentação é ainda descrita como um

meio de comunicação com as famílias e de garantia de continuidade em torno dos interesses das crianças, contribuindo para ancorar o brincar num currículo mais amplo.

As práticas promotoras do brincar são frequentemente associadas à aprendizagem profissional situada. Os/as educadores/as valorizam as oportunidades de observação entre pares, de mentoria e de reflexão colaborativa, bem como a disponibilização de ferramentas concretas que apoiem a orientação do brincar nas rotinas diárias. Os/as educadores/as em formação inicial destacam a importância das experiências de estágio e de modelação por parte de educadores/as experientes no desenvolvimento da confiança para se envolverem no brincar das crianças e o prolongarem.

O envolvimento das famílias e da comunidade surge também como uma dimensão de suporte à prática. Os/as participantes descrevem iniciativas como eventos de brincar em conjunto, empréstimo de materiais para utilização em casa e a comunicação regular que torna visível a aprendizagem através do brincar. Em alguns casos, as famílias e os parceiros comunitários contribuem com materiais, conhecimentos ou contextos que articulam o brincar com as experiências quotidianas das crianças fora da instituição.

Por fim, alguns relatórios apontam para condições institucionais ou políticas que apoiam práticas promotoras do brincar, ao fornecerem um enquadramento explícito que legitime as escolhas pedagógicas dos/as educadores/as. Quando os referenciais curriculares ou as orientações locais reconhecem claramente o brincar como um componente central da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, os/as participantes referem sentir-se mais autorizados/as a reorganizar espaços, a adaptar rotinas, a conceber propostas de brincar e a envolver-se mais ativamente no brincar das crianças, sem receio de um desalinhamento face às expectativas institucionais. Estes sinais ao nível das políticas não são descritos como prescritivos de práticas específicas, mas como promotores de contextos de apoio que validam o juízo profissional e encorajam a tomada de decisões reflexivas. Neste sentido, o reconhecimento curricular e político do brincar é percebido como um reforço do trabalho pedagógico quotidiano dos/as educadores/as, oferecendo um suporte simbólico e institucional que fortalece, em vez de substituir, o trabalho pedagógico continuado desenvolvido em sala.

Emergiram diferenças de ênfase quando se consideraram os papéis profissionais dos/as participantes. Os/as coordenadores/as ou diretores/as pedagógicos/as referiram mais frequentemente as práticas promotoras do brincar em termos da criação e da manutenção de condições institucionais favoráveis. Os seus relatos centraram-se na organização dos ambientes e das rotinas, no suporte ao trabalho por projetos, na facilitação da colaboração entre profissionais e no envolvimento das famílias e dos parceiros comunitários, bem como na legitimação do brincar através de decisões de liderança e de prioridades organizacionais.

Os/as educadores/as em exercício, por contraste, descreveram práticas que se desenrolam no quotidiano imediato da sala. Destacaram a organização e a adaptação contínua das áreas de brincar, a utilização de brincadeiras temáticas ou baseadas em projetos ligados aos interesses das crianças e o seu próprio posicionamento como observadores/as atentos/as e participantes seletivos no

brincar. A observação e a documentação foram frequentemente mencionadas como ferramentas práticas para informar o planeamento e apoiar a reflexão partilhada nas equipas.

Os/as educadores/as em formação inicial atribuíram particular importância às práticas que apoiam a sua aprendizagem para trabalhar com o brincar em contextos educativos reais. Os seus relatos salientaram a relevância de oportunidades para observar profissionais experientes a implementar pedagogias baseadas no brincar nas rotinas quotidianas, incluindo a forma como organizam os ambientes, respondem às iniciativas das crianças e tomam decisões imediatas sobre quando e como entrar no brincar. Participar no brincar juntamente com as crianças, sob orientação de mentores/as, foi descrito como especialmente valioso, permitindo aos/às futuros/as educadores/as experimentar gradualmente os papéis do adulto no brincar, enquanto recebem apoio e feedback. As experiências de estágio foram igualmente consideradas contextos-chave para experimentar a organização, a adaptação e a gestão dos ambientes, materiais e rotinas do brincar, e para refletir sobre a forma como essas escolhas influenciam o envolvimento das crianças. Ao longo dos relatórios, o desenvolvimento da confiança para responder de forma flexível às ideias das crianças, gerir dinâmicas de grupo e conflitos, e equilibrar o envolvimento do adulto com o respeito pela agência das crianças foi descrito como um elemento central na relação dos/as educadores/as em formação inicial com as práticas promotoras do brincar.

Dentro deste quadro partilhado, participantes de diferentes países destacaram concretizações contextuais específicas das práticas promotoras do brincar. No Chipre, os/as participantes descrevem o brincar integrado ao longo do dia através de centros de aprendizagem e do trabalho por projetos, apoiado por estratégias de organização da sala e de comunicação regular com as famílias. Na Grécia, as práticas promotoras do brincar são frequentemente associadas a iniciativas de envolvimento das famílias, renovação de materiais e esforços para diversificar o brincar no exterior. Na Lituânia, os/as participantes referem uma ampla diversidade de práticas, desde jogos educativos de natureza didática até ao brincar não estruturado e criativo com materiais naturais ou reciclados, sendo as recentes orientações nacionais descritas como que reforçam o estatuto do brincar. Nos Países Baixos, os/as participantes enfatizam o jogo sociodramático temático, o enriquecimento progressivo dos materiais e a modelação do adulto apoiada por estruturas de aprendizagem profissional. Em Portugal, os/as participantes destacam a organização intencional de espaços e rotinas, o papel do adulto responsivo, baseado na observação e no co-brincar, a utilização de documentação pedagógica e a reflexão em equipa.

Globalmente, as práticas descritas nas cinco amostras nacionais indicam que o brincar é promovido através de escolhas pedagógicas quotidianas que alinham ambientes, os papéis dos/as adultos/as, a observação e a colaboração com as famílias e as comunidades. Embora as formas específicas de implementação variem entre contextos, os/as participantes descrevem consistentemente o brincar como um componente intencional e significativo da prática da EPE, sustentado por um trabalho em equipa reflexivo, pela aprendizagem profissional e por condições institucionais de apoio, preferencialmente a atividades isoladas ou a modelos prescritivos.

3.4. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA, PARA AS POLÍTICAS E DIREÇÕES FUTURAS

Esta secção sintetiza as implicações identificadas a partir das análises conduzidas pelas equipas nacionais de investigação, com base em entrevistas, grupos focais e observações em sala de aula (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). As implicações refletem uma interpretação transnacional do trabalho de campo e apontam orientações para a prática, para as políticas e para as direções futuras, ancoradas nos resultados empíricos.

Uma implicação consistente para a prática profissional diz respeito à necessidade de ir além de iniciativas pontuais, avançando para modelos de aprendizagem profissional sustentados e centrados na prática, que articulem explicitamente as perspetivas teóricas sobre o brincar com a sua concretização em sala de aula. Nas análises nacionais, o suporte eficaz está associado a modalidades de acompanhamento em contexto, observação entre pares, mentoria e comunidades de prática que clarificam os papéis dos/as educadores/as no brincar iniciado pelas crianças e no brincar orientado pelo adulto. Os relatórios apontam para o valor de quadros de referência partilhados e de ferramentas práticas, como critérios de observação, guias de planeamento e heurísticas para a seleção de materiais, que apoiem os/as coordenadores/as e diretores/as pedagógicos/as, os/as educadores/as em exercício, os/as educadores/as em formação inicial e a comunicação com as famílias acerca da forma como o brincar opera enquanto processo de aprendizagem.

Ao nível organizacional, as análises sintetizadas indicam que o tempo, a dotação de pessoal e o desenho das rotinas funcionam como condições-chave para a sua viabilização. O brincar sustentado revela-se mais exequível em contextos onde os horários são flexíveis, as exigências administrativas são moderadas e as condições de pessoal permitem que os/as educadores/as se envolvam ativamente no brincar, em vez de assumirem predominantemente funções de supervisão. Rácios de educador/a por criança elevados, espaços limitados e a impossibilidade de manter cenários de brincar ao longo de diferentes sessões são identificados como constrangimentos recorrentes, sugerindo que ajustes aos rácios, às rotinas e à continuidade dos ambientes de brincar constituem alavancas práticas de melhoria.

As implicações ao nível do ambiente de aprendizagem apontam para a importância de um investimento focalizado em infraestruturas e manutenção. As sínteses nacionais associam desigualdades nos espaços interiores e exteriores a oportunidades de brincar desiguais e destacam o papel de disposições espaciais flexíveis, de espaços exteriores enriquecidos, de materiais diversificados e de utilização aberta, bem como de adaptações em matéria de acessibilidade, para apoiar o brincar inclusivo. A melhoria e a manutenção dos ambientes de brincar, em particular dos espaços exteriores, emergem como uma prioridade transversal nas análises.

Ao nível das políticas e da inspeção, os relatórios sugerem que o alinhamento entre enquadramentos curriculares, critérios de inspeção e mecanismos de responsabilização é fundamental para legitimar as abordagens baseadas no brincar. Quando as prioridades da inspeção enfatizam resultados académicos visíveis, as análises indicam o risco de marginalização de formas de brincar, como o brincar iniciado pela criança ou a aprendizagem sociodramática orientada pelo adulto. Integrar o brincar de forma mais explícita nos quadros de inspeção, ultrapassar dependências municipais ou estatais que atrasam a melhoria das infraestruturas, e assegurar a afetação de recursos por via de mecanismos de financiamento dedicados são identificadas como direções que poderão apoiar uma implementação mais consistente.

Relativamente ao envolvimento das famílias e da comunidade, os resultados sintetizados indicam a importância de uma comunicação sustentada e estruturada sobre a aprendizagem através do brincar. As análises apontam para o valor de atividades co-construídas, de oficinas e de documentação colaborativa que tornem visível a aprendizagem das crianças nos contextos familiar e educativo, em particular em momentos de transição e em contextos onde as expectativas académicas são mais proeminentes.

No que respeita a direções futuras, os relatórios nacionais convergem na necessidade de construir ecossistemas coerentes para o brincar. As análises destacam o desenvolvimento profissional sistemático ao longo das diferentes fases da carreira, bem como a formação inicial de educadores/as que integre atividades laboratoriais, observação e avaliação do brincar, gestão da sala e do comportamento, estratégias para um brincar inclusivo, experiências de estágio e abordagens sensíveis à diversidade cultural, socioeconómica e do desenvolvimento. Várias equipas identificam ainda o potencial de formatos de formação modulares e escaláveis, incluindo modelos híbridos ou em linha, para apoiar aprendizagens sustentadas entre diferentes perfis profissionais.

Dentro deste quadro analítico partilhado, as sínteses nacionais identificam ênfases específicas de contexto. No Chipre, a análise aponta para o reforço da coerência entre a preparação teórica e a implementação do brincar em sala de aula, na formação inicial e contínua de educadores/as, particularmente no que se refere à avaliação, à inclusão e à gestão da sala. Na Grécia, a síntese destaca a necessidade de desenvolvimento profissional mais sistemático, de medidas políticas para reequilibrar as prioridades curriculares, de regulação dos rácios de educador/a por criança e de investimento nacional em infraestruturas, especialmente nos ambientes exteriores. Na Lituânia, a análise enfatiza o desenvolvimento de quadros teóricos claros e de ferramentas práticas que clarifiquem os papéis dos/as educadores/as nas diferentes formas de brincar, orientem a seleção de materiais, abordem a utilização educativa da tecnologia e apoiem a comunicação com as famílias. Nos Países Baixos, a síntese aponta para a necessidade de integrar o brincar de forma mais sólida nos quadros curriculares e de inspeção, de reforçar comunidades de aprendizagem profissional e o desenvolvimento da liderança, e de investir em materiais e espaços exteriores. Em Portugal, a

análise delinea uma agenda sistémica que inclui o reforço da formação inicial e contínua, a reorganização das rotinas e das estruturas de grupo para proteger períodos prolongados de brincar, o investimento em ambientes flexíveis e acessíveis, a consolidação de culturas profissionais colaborativas e a valorização das forças institucionais existentes.

Em síntese, estes resultados delinham uma agenda robusta para a consolidação da pedagogia do brincar na educação de infância e para orientar as próximas fases do projeto EDUPLAY. As prioridades centrais incluem o desenvolvimento de percursos de formação profissional alinhados com as necessidades identificadas de coordenadores/as pedagógicos/as, educadores/as em exercício e em formação inicial; o reforço da colaboração profissional para promover a coerência entre equipas de EPE; e a divulgação de evidência para ampliar o reconhecimento social e político do brincar enquanto valor educativo e prática fundamental.

3.5. CONCLUSÕES TRANSNACIONAIS DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

A investigação de campo transnacional realizada no Chipre, na Grécia, na Lituânia, nos Países Baixos e em Portugal oferece uma perspetiva situada e multifacetada sobre a compreensão e a concretização do brincar em diferentes contextos de EPE. Foram conduzidas entrevistas, grupos focais e observações em sala de aula com coordenadores/as pedagógicos/as, educadores/as em exercício e educadores/as em formação inicial. Os resultados não procuram representar os sistemas nacionais como um todo. Procuram, antes, identificar padrões e tensões emergentes nos contextos participantes.

Neste enquadramento, os/as participantes reconheceram de forma consistente o brincar como um componente significativo da aprendizagem e do bem-estar das crianças. Simultaneamente, os seus relatos evidenciam como o uso pedagógico do brincar é moldado pela interseção de condições materiais, organizacionais, culturais e político-institucionais. Constrangimentos relacionados com o espaço, o tempo, a dotação de pessoal, as rotinas e as exigências administrativas interagem com as culturas institucionais e os modelos de governação, influenciando a forma como o brincar é priorizado e sustentado na prática quotidiana.

Um dos principais contributos desta análise comparativa reside nos desalinhamentos percecionados entre as intenções curriculares e a sua concretização. Embora os currículos nacionais reconheçam formalmente o valor educativo do brincar, os/as participantes de vários contextos descreveram tensões associadas às prioridades da inspeção, aos mecanismos de responsabilização e aos procedimentos administrativos que moldam as decisões pedagógicas. Estas tensões não foram interpretadas como uma rejeição do brincar, mas sim como reflexo de arranjos estruturais mais amplos que tendem a privilegiar resultados visíveis e facilmente mensuráveis.

Paralelamente a estes desafios, os/as participantes articularam um conjunto coerente de necessidades relacionadas com as condições requeridas para apoiar o brincar de forma mais eficaz. Estas incluem compreensões concetuais partilhadas sobre o brincar, aprendizagem profissional sustentada e orientada para a prática, condições organizacionais que protejam a continuidade e a flexibilidade, acesso a ambientes e materiais adaptáveis e práticas de liderança que legitimem o brincar como um processo pedagógico central. Estas necessidades emergem como interligadas e de natureza sistémica, mais do que como fatores individuais ou isolados.

A análise indica ainda que o papel profissional e o posicionamento institucional influenciam a forma como o brincar é experienciado e abordado. Os/as coordenadores/as pedagógicos/as tenderam a enfatizar a liderança institucional, a alocação de recursos, a dotação de pessoal e o alinhamento político; os/as educadores/as em exercício centraram-se na organização da prática quotidiana em sala de aula e nos papéis do adulto no brincar; e os/as educadores/as em formação inicial destacaram as condições através das quais a pedagogia baseada no brincar é aprendida, nomeadamente através da observação, da mentoria e de experiências de estágio. Em conjunto, estas perspetivas esclarecem de que forma o brincar é negociado nos diferentes níveis do sistema de EPE.

A investigação de campo documenta igualmente um conjunto de práticas através das quais o brincar é ativamente promovido no trabalho pedagógico quotidiano. Nos diferentes contextos, o brincar é sustentado por escolhas pedagógicas contínuas relacionadas com a organização dos ambientes, a participação responsiva dos/as adultos/as, a observação e a documentação, a colaboração entre equipas e o envolvimento das famílias e das comunidades. Quando a liderança institucional e os enquadramentos curriculares ou políticos são interpretados como favoráveis, os/as participantes referem maior confiança profissional para adaptar rotinas e ambientes, de modo a sustentar o brincar das crianças.

Em conjunto, estes resultados sugerem que a integração do brincar na EPE é melhor compreendida como uma prática situada e negociada, resultante da interação entre conhecimentos profissionais, condições institucionais e contextos políticos. Embora as configurações identificadas não possam ser generalizadas para além dos contextos participantes, oferecem contributos analiticamente fundamentados para informar a reflexão, a aprendizagem profissional e o diálogo político no âmbito do projeto EDUPLAY e de iniciativas afins.

CONCLUSÕES

Este relatório transnacional oferece uma síntese sobre a evidência disponível relativa ao estatuto do brincar na educação pré-escolar no Chipre, na Grécia, na Lituânia, nos Países Baixos e em Portugal, com base numa análise integrada de documentos de política educativa, literatura científica e investigação de campo conduzida no âmbito do projeto EDUPLAY. Ao articular estes três eixos analíticos, o relatório destaca padrões recorrentes, desafios partilhados e pontos de convergência nos dados recolhidos, mantendo, simultaneamente, a atenção à diversidade dos contextos nacionais e dos arranjos institucionais em que o brincar se concretiza. Importa sublinhar que a análise está ancorada em textos de política pública e em estudos empíricos identificados com base em critérios partilhados, bem como em amostras de investigação de campo construídas de forma intencional (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), oferecendo uma perspetiva informada pela evidência, sem pretender representar os sistemas nacionais de educação pré-escolar na sua totalidade.

A análise documental das políticas públicas mostra que os documentos curriculares e de orientação nacionais incluídos na análise posicionam, de forma consistente, o brincar como um elemento central da educação pré-escolar e, em vários casos, reconhecem-no explicitamente como um direito da criança. Ao mesmo tempo, são evidentes diferenças na forma como o brincar é definido e operacionalizado, em particular no que se refere ao equilíbrio entre formas de brincar iniciadas pela criança e orientadas pelo adulto, ao grau de especificidade nas orientações para a prática pedagógica e à disponibilidade de recursos práticos e de instrumentos de monitorização e avaliação centrados no brincar. Em vários casos, os enquadramentos políticos parecem oferecer um forte reconhecimento retórico do brincar, mas disponibilizam orientações mais limitadas quanto aos papéis dos/as educadores/as de infância, ao acesso a recursos de utilização aberta e aos procedimentos de avaliação formativa do brincar, apontando para a necessidade de reforçar a coerência entre as intenções curriculares e os dispositivos de apoio à respetiva implementação.

A revisão transnacional da literatura complementa esta análise ao confirmar os benefícios amplamente documentados do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos domínios social, emocional e cognitivo. Simultaneamente, os estudos analisados revelam tensões persistentes do ponto de vista conceptual e prático, incluindo dicotomias entre brincar e aprender, tendências para priorizar atividades estruturadas ou orientadas para resultados, e a incerteza contínua quanto ao papel pedagógico do/a adulto/a nas diferentes formas de brincar. Constrangimentos estruturais (como tempo limitado para brincar sem interrupções, rotinas inflexíveis, ambientes pouco equipados e rácios elevados de crianças por adulto) emergem igualmente de forma recorrente na literatura, a par de preocupações com a equidade relacionadas com a inclusão, o multilinguismo e o género. Embora a base empírica se mantenha heterogénea entre países e temáticas, a literatura aponta para desafios profissionais e sistémicos consistentes que requerem atenção estratégica.

Os resultados da investigação de campo aprofundam esta leitura ao sublinhar a forma como o brincar é experienciado e negociado nos contextos de educação pré-escolar participantes. Em diferentes instituições, os/as profissionais descrevem constrangimentos interligados associados ao espaço, aos materiais, às rotinas, à dotação de pessoal e às pressões de prestação de contas (accountability). Em simultâneo, os dados de campo tornam visíveis condições facilitadoras da pedagogia baseada no brincar, incluindo uma liderança pedagógica que protege o tempo para brincar, uma linguagem profissional partilhada sobre finalidades e papéis do/a adulto/a, o desenho intencional dos ambientes, práticas formativas de observação e documentação, e aprendizagem profissional sustentada e situada na prática através de modelação, acompanhamento em contexto e reflexão colaborativa. A comunicação com as famílias surge também como um fator relevante para alinhar expectativas em torno do brincar, em particular no que se refere ao brincar ao ar livre, ao brincar arriscado e às conceções de prontidão escolar.

O relatório reconhece igualmente as limitações inerentes a uma síntese transnacional baseada em relatórios nacionais (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brèdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), em vez de dados primários agregados. Apesar dos esforços para preservar a especificidade contextual e para triangular fontes, a heterogeneidade das amostras, dos métodos e dos focos analíticos limita a comparabilidade direta entre países, e alguns indicadores de base empírica mantêm um carácter mais descritivo do que quantitativo. Contudo, estas limitações antes reforçam, em vez de fragilizar, a principal conclusão do relatório: a transição do reconhecimento retórico do brincar para a sua implementação sustentada, intencional e inclusiva requer uma ação coerente e coordenada a múltiplos níveis do sistema de educação pré-escolar.

Tendo em conta estes resultados, o relatório fornece uma base sólida para as próximas etapas de trabalho do projeto EDUPLAY. O EDUPLAY pretende desenvolver recursos coerentes e orientados para a prática, para apoiar educadores/as (em formação inicial e contínua) e coordenadores/as pedagógicos/as na consolidação da pedagogia baseada no brincar em contextos diversos. Através de oportunidades de aprendizagem profissional acessíveis, o projeto visa apoiar estes/as profissionais na salvaguarda do tempo para brincar, na reconfiguração dos ambientes e no alinhamento das rotinas e das práticas de avaliação com intenções curriculares centradas no brincar. De forma mais ampla, num contexto de crescente atenção pública e profissional ao brincar, ao brincar ao ar livre e à autonomia das crianças, o EDUPLAY encontra-se bem posicionado para contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como para o reconhecimento alargado do brincar enquanto pilar educativo central na educação de infância.

ANEXO A - PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL E DE CAMPO

Este anexo corresponde às principais secções das Orientações elaboradas pela equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Araújo et al., 2025), discutidas e revistas por todos os parceiros dos cinco países. Foi elaborado em conformidade com a candidatura concebida e aprovada pela Agência Erasmus+.

A referência completa desse documento é a seguinte:

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., & Barros, S. (2025). *EDUPLAY Project - Promoting high-quality ECEC through education and play in all-day settings: Guidelines, methodology and tools for desk & field research*. Polytechnic Institute of Porto.

Introdução

O projeto EDUPLAY apresenta como primeiro objetivo mapear as necessidades e os desafios de educadores/as em formação inicial e em exercício e de coordenadores/as pedagógicos/as na utilização do brincar na Educação e Cuidados na Primeira Infância (EPE). Para concretizar este objetivo, serão desenvolvidas investigações documental e de campo, orientadas para a obtenção de conhecimento fundamentado sobre o estado do brincar na EPE nos países participantes, ao nível das políticas nacionais, dos resultados da investigação, das iniciativas de desenvolvimento profissional e das práticas.

Os objetivos específicos deste pacote de trabalho (WP2) são: (a) identificar os desafios e lacunas atuais dos sistemas de EPE no que respeita à utilização da pedagogia do brincar e às políticas relevantes; (b) identificar as necessidades de formação de educadores/as em formação inicial e em exercício, assim como coordenadores/as pedagógicos/as para uma utilização eficaz do brincar na promoção da aprendizagem das crianças; (c) identificar as práticas atuais do brincar em contextos de tempo integral nos países participantes.

O presente guia constitui um enquadramento de investigação, descrevendo a metodologia e os procedimentos de reporte a serem utilizados pelos parceiros para a implementação e concretização do WP2, tarefas 1 a 7.

A equipa da ESE | P. Porto, enquanto líder do WP2, disponibilizou orientações e procedimentos de recolha de dados, revistos e discutidos com os parceiros, com vista à elaboração de um relatório por país, seguido de um relatório transnacional.

Os indicadores do WP2 são os seguintes:

- Número de documentos existentes analisados a nível local, nacional e internacional.
- Número de referências relativas às necessidades e desafios atuais.
- Número de entrevistas com coordenadores/as pedagógicos/as em exercício na EPE para identificar necessidades ao nível da instituição.
- Número de grupos focais com educadores/as em exercício na EPE para identificar os desafios e necessidades atuais ao nível da sala.

- Número de observações realizadas através de visitas de estudo por educadores/as em formação inicial para identificar necessidades de formação docente.

Os valores-alvo são os seguintes:

- Um mínimo de 50 análises de documentos e relatórios (no total).
- Um mínimo de 50 referências a estudos anteriores (no total).
- Um mínimo de 25 entrevistas com coordenadores/as pedagógicos/as em exercício na EPE (5 em cada país).
- Um mínimo de 10 grupos focais com educadores/as em exercício na EPE (2 grupos focais, com um total de 20 educadores/as por país).
- Um mínimo de 50 observações realizadas através de visitas de estudo por educadores/as em formação inicial (10 em cada país).

PARTE I. INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL: REVISÃO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS ATUAIS E DA LITERATURA CIENTÍFICA

1. REVISÃO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS ATUAIS

DEFINIÇÃO E OBJETIVO

A revisão e análise das políticas atuais envolve a identificação das políticas educativas existentes, regulamentos e documentos legais, relatórios governamentais, recomendações emanadas de agências consultivas, bem como outros documentos oficiais e dados relacionados com a utilização do brincar na EPE, analisando a forma como o brincar é conceptualizado, promovido e/ou regulado nos países participantes.

TIPOS DE DOCUMENTOS

Cada organização parceira será responsável por realizar a investigação documental a nível nacional, recorrendo a bases de dados internas disponíveis (e.g., sites/plataformas governamentais).

Para a concretização desta atividade, é necessária a análise de um mínimo de **50 documentos e relatórios (no total)**, correspondendo a **um mínimo de 10 por país**, incluindo, entre outros:

- Legislação nacional, regional e municipal/local sobre a EPE;
- Quadros curriculares / referenciais curriculares;
- Orientações específicas, guias ou brochuras de apoio à implementação curricular;
- Documentos de política e planos estratégicos;
- Relatórios oficiais de ministérios ou autoridades educativas;
- Acordos ou recomendações internacionais adotados a nível nacional (e.g., Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas – UNCRC).

BASE DE DADOS

É organizada uma base de dados, contribuindo para o Entregável D2.1 – Conjunto de dados. Para este efeito, é disponibilizado em anexo um ficheiro Excel (Database_Policies), no qual cada parceiro pode sintetizar a informação selecionada, nomeadamente:

- País, título do documento, referência completa (estilo APA), link (se disponível), tipo de documento (ver acima), entidade emissora;
- Menções ao brincar (e.g., “brincar livre”; “brincar estruturado”); o foco é identificar os termos utilizados;
- Definições de brincar (citações/excertos do texto);
- Objetivos/metapas associados ao brincar ou à sua importância (citações/excertos);
- Recomendações/orientações sobre práticas pedagógicas de brincar (citações/excertos);
- Referências a recursos ou apoios ao brincar (e.g., iniciativas de desenvolvimento profissional);
- Papel do/a educador/a (citações/excertos);
- Mecanismos de monitorização e avaliação (breve descrição explicando de que forma surgem a monitorização e a avaliação);
- Organização do documento (registar se existe uma secção específica dedicada ao brincar e/ou se o brincar é referido ao longo de todo o documento);
- Questões relacionadas com tradução/terminologia nacional (breve descrição).

RELATÓRIO NACIONAL “REVISÃO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS ATUAIS”

Será produzido um relatório nacional de 5 a 7 páginas (em inglês), destacando os principais aspetos do sistema nacional de EPE e os esforços de política educativa relacionados com o brincar em contextos de EPE, contribuindo para o Entregável D2.2 – Relatórios nacionais de avaliação de necessidades e para o Entregável D2.3 – Relatório transnacional de avaliação de necessidades.

O relatório será organizado de acordo com as seguintes secções:

i. Introdução

Uma breve apresentação dos conteúdos e dos objetivos da investigação documental (1–2 parágrafos).

ii. Breve introdução ao sistema de EPE do país de cada parceiro

Texto que descreva os tipos de contextos de EPE / modelos de governação / intervalos etários das crianças / setor estatal ou público / se é obrigatório e a partir de que idade / o papel da autoridade local, se aplicável.

Fontes nacionais e bases de dados de acesso aberto, como a Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>) e a SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>), podem ser utilizadas para apoiar esta breve caracterização.

iii. Carreiras e desenvolvimento profissional de educadores/as de infância

Texto que descreva a formação inicial dos/as educadores/as de infância / oportunidades de desenvolvimento profissional / percepção pública dos/as profissionais de EPE / retenção na profissão / oportunidades de progressão na carreira / motivação docente e atratividade da profissão / investigação relevante. Bases de dados de acesso aberto, como a Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>) e a SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>), podem apoiar esta breve caracterização.

iv. Que esforços têm sido realizados no desenvolvimento e implementação de políticas públicas para abordar o brincar em contextos de EPE?

Texto que inclua a revisão de orientações políticas relevantes a nível nacional, regional e municipal/local, bem como de documentos e relatórios oficiais relativos ao brincar em contextos de EPE (e.g., Currículo Nacional da Educação Pré-Escolar). Aspetos a considerar incluem: (a) o conceito de brincar subjacente às políticas; (b) menções à sua importância ou a metas/objetivos; (c) recomendações/orientações sobre práticas pedagógicas (de brincar); (d) referências a recursos ou apoios ao brincar (e.g., iniciativas de desenvolvimento profissional); (e) papel do/a educador/a; (f) práticas de monitorização e/ou avaliação; (g) a relevância do brincar na organização do documento; (h) questões relacionadas com tradução/terminologia nacional; (i) outros aspetos específicos do país.

v. Referências

2. Revisão e análise da literatura

DEFINIÇÃO E OBJECTIVO

Cada parceiro irá realizar uma revisão da literatura centrada em recursos nacionais, com o objetivo de avaliar de forma aprofundada o estatuto do brincar em contextos de EPE e, em particular, as necessidades e os desafios/barreiras dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as em formação inicial e em exercício, na utilização do brincar em contextos de EPE, contribuindo assim para informar as atividades subsequentes do projeto EDUPLAY.

TIPO DE DOCUMENTOS

Cada organização parceira será responsável por conduzir a investigação documental ao nível nacional, revendo todos os dados e recursos relevantes (incluindo, sempre que possível, investigação desde 2015), tais como estudos, inquéritos e investigação anterior (artigos científicos, livros, capítulos de livros, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, atas de conferências, entre outros). Devem ser privilegiadas as publicações com revisão por pares.

É necessário um mínimo de 50 referências a estudos anteriores (considerando todos os parceiros) para completar esta atividade.

DATABASE

Será disponibilizado um ficheiro Excel, contribuindo para o Entregável D2.1 – Conjunto de dados (**Database_ResearchLiterature**). Cada parceiro é convidado a sintetizar a informação selecionada utilizando o ficheiro Excel. Os tópicos podem ser obrigatórios, alinhados com a candidatura (assinalados a verde), ou opcionais, para análise complementar (assinalados a laranja).

1. País, referência curta, referência completa (estilo APA);
2. Tipo de documento;
3. Questão de investigação / objetivos;
4. Enquadramento teórico;
5. Participantes/amostra;
6. Medidas/instrumentos;
7. Definição de brincar (opcional);
8. Resultados/conclusões:
 - desafios/barreiras enfrentados pelos/as profissionais (obrigatório) (formação inicial e em exercício, condições para a implementação de práticas de brincar (e.g., espaços, materiais e recursos, tempo), outros (e.g., envolvimento das famílias e/ou comunidades);
 - necessidades reportadas pelos/as profissionais (obrigatório);
 - práticas/projetos/iniciativas para promover o brincar (opcional);
 - impacto do brincar / associação com resultados de aprendizagem (opcional);
 - papel do/a profissional (opcional);
 - participação das famílias no brincar em contextos de EPE (opcional);
 - implicações para a prática e/ou políticas / direções futuras (obrigatório);
 - outras informações.

RELATÓRIO NACIONAL “REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA DE INVESTIGAÇÃO”

Deverá ser elaborado um relatório nacional de 5 a 7 páginas (em inglês) sobre investigação nacional relevante e estudos de intervenção relacionados com o brincar em contextos de EPE realizados em cada país parceiro, contribuindo para o Relatório nacional de avaliação de necessidades (Entregável D2.2) e para o Relatório transnacional de avaliação de necessidades (Entregável D2.3), seguindo os pontos abaixo:

- i. Introdução: 1-2 parágrafos com uma breve apresentação dos conteúdos e dos objetivos da revisão da literatura.
- ii. Que desafios/barreiras enfrentam os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as educadores/as em exercício na integração do brincar nas suas práticas, tal como documentado na literatura? **(obrigatório)**

Com base na evidência de investigação, descrever os desafios que os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as educadores/as reportam nas suas práticas quotidianas nos países parceiros. Exemplos podem incluir a formação inicial e contínua; condições para implementar práticas de brincar (e.g., espaços, materiais e recursos, tempo) ou outros desafios/barreiras relevantes (e.g., envolvimento das famílias e/ou comunidades).

iii. Quais são as necessidades que os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as educadores/as em exercício referem relativamente à integração do brincar nas suas práticas? (**obrigatório**)

iv. Implicações para a prática e/ou políticas / direções futuras (**obrigatório**)

v. Referências

SECÇÃO OPCIONAL

Para as equipas nacionais que irão aprofundar a revisão da literatura, apresenta-se uma lista de tópicos opcionais:

- Como foi o brincar definido/conceptualizado em investigações anteriores?
- Identificar práticas/projetos/iniciativas para promover oportunidades e ambientes de brincar em contextos de EPE.

Revisão de práticas (e.g., práticas, ferramentas pedagógicas, outros projetos a nível nacional) desenvolvidas para promover o brincar, incluindo os seus efeitos no desenvolvimento profissional e/ou nos resultados das crianças e/ou no envolvimento das famílias.
- Quais são os impactos/benefícios documentados do brincar na EPE para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?
- Qual é o papel dos/as profissionais na criação de oportunidades e ambientes de brincar?
- **Qual é a participação das famílias no brincar em contextos de EPE?** (considerar múltiplos níveis de participação relacionados com o brincar, desde a comunicação sobre o brincar até ao envolvimento em iniciativas de brincar, etc.)
- Quais são as principais lacunas de investigação (e.g., investigação centrada nas famílias; investigação com métodos de observação)?
- Referências adicionais

Part II. Investigação de Campo: Entrevistas, Grupos-focais e Observações de Campo

DEFINIÇÃO E OBJETIVO

Complementando a investigação documental, a investigação de campo irá mapear e identificar as necessidades e os desafios dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as em formação inicial e contínua na utilização do brincar na EPE. Os objetivos específicos são: (a) identificar os desafios e lacunas atuais dos sistemas de EPE no que respeita à utilização da pedagogia do brincar; (b) identificar as necessidades de formação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as em exercício e em

formação inicial para uma utilização eficaz do brincar na promoção da aprendizagem das crianças; (c) identificar as práticas atuais de brincar em contextos de tempo integral nos países participantes.

Os procedimentos de recolha de dados incluem entrevistas, grupos focais e observação de contextos de EPE.

As orientações para a investigação de campo definem uma abordagem estruturada para a condução das atividades de recolha de dados nos diferentes contextos participantes. Esta abordagem inclui protocolos com os principais instrumentos, procedimentos e considerações éticas, de modo a assegurar a transparência, integridade, rigor e validade do processo de investigação. Serão igualmente incluídas instruções para o recrutamento e a comunicação com os/as participantes.

I) ENTREVISTAS COM COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS DA EPE

Serão realizadas entrevistas individuais com coordenadores/as pedagógicos/as em exercício na EPE ou outras figuras-chave com funções de liderança ou coordenação ao nível da instituição.

O objetivo desta atividade é identificar as necessidades e os desafios/barreiras ao nível da instituição relativamente à integração do brincar em contextos de EPE, tal como percecionados por estes/as profissionais.

Para este efeito, cada país parceiro deverá realizar cinco entrevistas individuais com coordenadores/as pedagógicos/as em exercício, recolhendo assim dados qualitativos para a avaliação de necessidades. A base de dados do projeto incluirá um total de 25 entrevistas com coordenadores/as pedagógicos/as de EPE.

Apresentam-se de seguida as instruções para a realização de uma entrevista individual. Um conjunto de Apêndices inclui os seguintes elementos: protocolo da entrevista individual, formulário de consentimento dos/as participantes e questionário de caracterização sociodemográfica.

INSTRUÇÕES PARA CONDUZIR UMA ENTREVISTA INDIVIDUAL

O guia apresentado abaixo será utilizado para facilitar a estruturação da entrevista individual, destacando os procedimentos e os tópicos que devem ser abordados. As entrevistas serão conduzidas com o objetivo de recolher dados qualitativos em cada país, de modo a identificar as perspetivas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as em exercício sobre os desafios/barreiras e as necessidades relacionadas com o brincar no seu contexto institucional. Embora não deva ser utilizado de forma rígida, como um questionário, o/a facilitador/a (entrevistador/a) é incentivado/a a promover a exploração aprofundada dos tópicos, a reflexão e a emergência de questões colocadas pelos/as próprios/as participantes.

Facilitadores/as: 1 facilitador/a (entrevistador/a) e 1 responsável pelo registo de notas.

Amostragem: O método de amostragem a utilizar para a recolha de dados será intencional. Este método é escolhido porque o nosso objetivo é captar os desafios/barreiras e as necessidades evidentes em cada sistema educativo dos parceiros.

Critérios para a seleção dos/as participantes:

- Selecionar coordenadores/as pedagógicos/as de EPE que não se preveja que participem noutras atividades do WP2 (grupos focais, observações).
- Sempre que possível, procurar assegurar a participação de profissionais que trabalhem em diferentes setores (público, privado sem fins lucrativos, privado com fins lucrativos), bem como em contextos rurais e urbanos.

Dar preferência a participantes que não se conheçam entre si.

Consentimento dos/as participantes: Os/as participantes deverão assinar um formulário de consentimento para participar na entrevista. Uma cópia do formulário de consentimento informado deve ser entregue aos/às participantes, e uma segunda cópia deve ser guardada pelo/a facilitador/a. Os/as participantes devem ser informados/as se for utilizada gravação de vídeo/áudio para a recolha de dados, e essa informação deve constar no documento de consentimento. É obrigatória a anonimização dos dados (ver abaixo).

Dados Demográficos: imprescindível recolher dados demográficos anónimos dos/as participantes. Os questionários para este efeito deverão ser disponibilizados através da e-plataforma no caso de implementação eletrónica das entrevistas. No caso de entrevistas presenciais, os dados devem ser recolhidos no final da entrevista e guardados juntamente com as gravações da entrevista (pode ser utilizada versão eletrónica ou em papel).

Recolha de Dados: As entrevistas podem ser gravadas em vídeo/áudio, caso os/as participantes concordem, e transcritas integralmente para análise. As gravações devem ser armazenadas de forma segura até à transcrição e posteriormente destruídas. As transcrições não devem conter informação que permita associar indivíduos a declarações específicas. A confidencialidade será estritamente respeitada, exceto nos casos em que a divulgação seja exigida por políticas, leis ou regulamentos locais.

Tempo e Local das Entrevistas: A entrevista terá uma duração aproximada de uma hora. Os/as participantes devem receber informações claras sobre o local e a data da entrevista, bem como sobre a sua duração.

Protocolo de Entrevista Individual: O protocolo semiestruturado é disponibilizado em inglês. Inclui um conjunto de questões e tópicos previamente definidos que devem ser abordados durante a entrevista. Solicita-se que seja adaptado para a língua materna (se desejado) e ajustado às características da população-alvo.

Materiais Necessários:

- Algumas folhas de papel e canetas;
- Papel e caneta para o/a responsável pelo registo de notas;
- Gravador de vídeo/áudio;
- Protocolo da entrevista individual (formulários de consentimento informado, questionário sociodemográfico, guião de perguntas).

II) GRUPOS FOCAIS COM EDUCADORES/AS EM SERVIÇO NO EPE

O objetivo desta atividade é identificar os desafios e as necessidades atuais vivenciados pelos/as educadores/as de infância em exercício na EPE na integração do brincar nas suas práticas quotidianas. As

discussões através de grupo focal irão explorar as perceções dos/as educadores/as sobre o papel do brincar na aprendizagem precoce, as barreiras que enfrentam na implementação de abordagens baseadas no brincar e os tipos de apoio que consideram necessários para potenciar a utilização do brincar em contextos de EPE. Estas discussões permitirão igualmente obter uma visão sobre o contexto educativo mais amplo, incluindo fatores institucionais, pedagógicos e relacionados com políticas que influenciam as práticas de brincar.

Para este efeito, cada país parceiro deverá realizar 2 grupos focais com educadores/as em exercício na EPE (20 educadores/as por país).

Apresentam-se de seguida as instruções para a realização de uma entrevista em grupo focal. O conjunto de Apêndices inclui os seguintes elementos: protocolo da entrevista em grupo focal, formulário de consentimento dos/as participantes e questionário de caracterização sociodemográfica.

INSTRUÇÕES PARA CONDUZIR UMA ENTREVISTA ATRAVÉS DE GRUPO-FOCAL

O guia apresentado abaixo será utilizado para facilitar a estruturação da entrevista através de grupo focal (GF), destacando os tópicos que devem ser abordados. O grupo focal será conduzido com o objetivo de recolher dados qualitativos em cada país, de modo a identificar as necessidades e os desafios dos/as educadores/as de infância em exercício na EPE relativamente à integração do brincar em contextos de EPE. Embora não deva ser utilizado de forma rígida, como um questionário, durante a discussão em grupo focal o/a facilitador/a incentiva os/as participantes a explorar os tópicos em profundidade, a refletir e a levantar as suas próprias questões, entre outros aspetos.

Facilitadores: 1 facilitador/a e 1 responsável pelo registo de notas

Participantes (tamanho da amostra): Um mínimo de 20 educadores/as em exercício (2 grupos focais com 10 participantes cada).

Amostragem: O método de amostragem a utilizar para a recolha de dados será intencional. Opta-se por uma amostragem intencional, uma vez que o nosso objetivo é captar a diversidade de experiências e desafios relacionados com práticas baseadas no brincar em cada sistema educativo dos parceiros.

Critérios para a seleção dos/as participantes:

Select ECEC in-service teachers who are not expected to participate in other activities of WP 2 (interviews, observations).

- Sempre que possível, procurar assegurar a participação de profissionais que trabalhem em diferentes setores (público, privado sem fins lucrativos, privado com fins lucrativos), bem como em contextos rurais e urbanos.
- Dar preferência a participantes que não se conheçam entre si.

Consentimento dos/as participantes: Os/as participantes deverão assinar um formulário de consentimento para participar no grupo focal. Uma cópia do formulário de consentimento informado deve ser entregue a todos/as os/as participantes, e uma segunda cópia deve ser guardada pelo/a facilitador/a do grupo focal.

Os/as participantes devem ser informados/as se for utilizada gravação de vídeo/áudio para a recolha de dados, e essa informação deve constar no documento de consentimento.

Dados Demográficos: É imprescindível recolher dados demográficos anónimos dos/as participantes do grupo focal. Questionários simples para este efeito podem ser distribuídos à chegada dos/as participantes (ou através da e-plataforma do grupo focal, no caso de implementação online). No caso de implementação presencial, os dados devem ser recolhidos no final do grupo focal e guardados juntamente com as gravações do grupo (ou via e-plataforma, se preferido).

Recolha de Dados: As discussões podem ser gravadas em vídeo/áudio, mediante o acordo dos/as participantes, e transcritas integralmente para análise. As gravações devem ser armazenadas de forma segura até à transcrição e posteriormente destruídas. As transcrições não devem conter informação que permita associar indivíduos a declarações específicas. A confidencialidade será estritamente respeitada, exceto nos casos em que a divulgação seja exigida por políticas, leis ou regulamentos locais.

Tempo e Local do Grupo Focal: O grupo focal poderá ter uma duração aproximada de duas horas. Os/as participantes devem receber informações claras sobre o local e a data de realização, bem como sobre a sua duração. Caso o grupo focal decorra online, deverá ter uma duração máxima de 1 hora e meia, com pequenas pausas intermédias.

Protocolo da entrevista em grupo focal: O protocolo semiestruturado é disponibilizado em inglês. Inclui um conjunto de questões e tópicos previamente definidos que devem ser abordados durante o grupo focal. Solicita-se que seja adaptado para a língua materna (se desejado) e ajustado às características da população-alvo.

Reorganização da sala e materiais necessários:

- Reorganizar as cadeiras e mesas em círculo;
- Preparar uma mesa de receção com documentos importantes (formulários de consentimento informado, questionários sociodemográficos, cartões de identificação para todos/as os/as participantes);
- Preparar um temporizador e dois gravadores de áudio ou telemóveis para gravação (assegurar que têm bateria e memória suficientes para, pelo menos, duas horas de gravação);
- Preparar folhas de papel branco e canetas para os/as participantes;
- Papel e caneta para o/a responsável pelo registo de notas (o/a responsável pelo registo senta-se fora do círculo, em frente ao/à moderador/a);
- Preparar uma mesa com snacks e máquina de café (opcional).

Divisão de Tarefas

- Moderador (a designar): orienta a discussão e assegura a continuidade da conversa.
- Responsável pelo registo de notas (a designar): verifica os dispositivos de gravação e assegura os aspetos logísticos. Lida com interrupções e distrações inesperadas (e.g., ruído exterior).
- Tomar notas: elaborar um esquema de lugares; registar comportamentos não verbais que indiquem concordância ou interesse; anotar expressões ou frases particularmente relevantes.

- Se possível: convidar a pessoa que irá transcrever a discussão em grupo para desempenhar a função de responsável pelo registo de notas.

Estratégias de Moderação nas sessões de Grupos-Focais

- Pedidos de informação adicional
Pode explicar um pouco melhor?
Pode dar-nos um exemplo?
Importa-se de explicar melhor este ponto?
Conte-nos mais sobre isso.
Pode descrevê-lo?
- Outros Pontos de Vista
Alguém gostaria de comentar esta questão?
Alguém pensa de forma diferente?
Alguém teve uma experiência diferente?
Existem outros pontos de vista?
Quando um/a participante está menos envolvido/a:
_____, não queremos deixá-lo/a de fora da discussão. O que pensa?
_____, ainda não teve oportunidade de falar. O que pensa sobre isto?

III) OBSERVAÇÕES EM CONTEXTO DE EPE

O objetivo das observações de campo em contextos de EPE é identificar as necessidades de desenvolvimento profissional dos/as educadores/as relativamente à promoção do brincar na EPE. As observações irão recolher dados sobre o estado atual do brincar, incluindo o ambiente físico e pedagógico de brincar (infraestruturas e equipamentos interiores e exteriores), bem como as práticas de brincar existentes. O propósito é obter uma compreensão abrangente de como o brincar é atualmente implementado em contextos de EPE de tempo integral nos países participantes.

Para este efeito, cada país parceiro deverá realizar um mínimo de 10 visitas de estudo a contextos de EPE, conduzidas por educadores/as em formação inicial. Estas observações serão apoiadas por um instrumento de observação estruturado, desenvolvido especificamente para este fim. Um total de 50 observações será incluído na base de dados do projeto.

Apresentam-se de seguida as instruções para a realização das observações de campo. O conjunto de Apêndices inclui os seguintes elementos: instrumento de observação de campo, formulário de consentimento dos/as participantes e formulário de consentimento dos/as encarregados/as de educação (pais/crianças).

INSTRUÇÕES PARA CONDUZIR UMA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

As orientações apresentadas abaixo serão utilizadas para facilitar a observação de campo, destacando os tópicos que devem ser abordados. As observações de campo serão realizadas com o objetivo de recolher dados observacionais diretos em cada país, de modo a identificar as práticas atuais relacionadas com o

brincar em contextos de EPE de tempo integral nos países participantes, bem como as necessidades e os desafios identificados pelos/as educadores/as em formação inicial. Embora o protocolo de observação forneça um enquadramento, os/as observadores/as são incentivados/as a adotar uma abordagem reflexiva, registando nuances contextuais e práticas específicas relevantes para a promoção do brincar em cada contexto.

Observador/a: Educador/a em formação inicial.

Participantes (tamanho da amostra): Um mínimo de 10 **educadores/as em formação inicial** por país (total de 50 educadores/as em formação inicial).

Amostragem: O método de amostragem a utilizar para a recolha de dados será intencional. Esta abordagem foi escolhida para captar a diversidade de ambientes de EPE e as diferentes formas como as práticas baseadas no brincar são promovidas pelas respetivas equipas.

Critérios para a seleção dos contextos de EPE:

Criteria for selecting ECEC settings:

- Sempre que possível, selecionar contextos de EPE cujos/as profissionais não se preveja que participem em atividades anteriores do WP2 (i.e., entrevistas ou grupos focais).
- Sempre que possível, assegurar a inclusão de contextos de diferentes setores (público, privado sem fins lucrativos, privado com fins lucrativos), bem como contextos rurais e urbanos.

Consentimento dos/as Participantes: todos/as os/as participantes envolvidos/as no processo de observação (educadores/as de sala, pais/encarregados/as de educação das crianças) devem assinar um formulário de consentimento informado antes da recolha de dados.

Uma cópia do formulário de consentimento informado deve ser entregue a todos/as os/as participantes, e uma segunda cópia deve ser guardada pelo/a observador/a. Os/as participantes devem ser informados/as se for utilizada gravação de vídeo/áudio para a recolha de dados, e essa informação deve constar no documento de consentimento.

Assentimento das Crianças Participantes: Na investigação que envolve crianças pequenas, é essencial obter não apenas o consentimento formal dos pais ou encarregados/as de educação, mas também o assentimento das próprias crianças. O assentimento refere-se ao acordo voluntário e informado da criança para participar, expresso de formas adequadas ao seu desenvolvimento e significativas para si.

As crianças são participantes ativas, com o direito de expressar a sua vontade ou recusa em participar em atividades de investigação. Este direito deve ser respeitado ao longo de todo o processo. Mesmo em estudos de sessão única, o assentimento deve ser entendido como um processo responsivo e atento, no qual os/as investigadores/as permanecem sensíveis aos sinais verbais e não verbais da criança em todos os momentos.

Para assegurar um envolvimento ético e respeitador das crianças durante a investigação observacional em contextos de EPE, devem orientar a prática os seguintes princípios:

- As crianças devem receber informação clara e adequada à sua idade sobre a observação, incluindo sobre o projeto, os seus objetivos, o que irá acontecer durante a observação e quais os aspetos do seu brincar que serão observados. Esta informação deve ser comunicada através de linguagem simples, recursos visuais ou explicações baseadas no brincar.
- As expressões de assentimento ou dissenso das crianças (verbais, comportamentais ou emocionais) devem ser levadas a sério. Os/as investigadores/as devem estar atentos/as a sinais de desconforto, retraimento ou mal-estar.
- Mesmo em observações breves, os/as investigadores/as devem manter-se atentos/as ao conforto e à disponibilidade contínua da criança para ser observada, estando preparados/as para interromper ou cessar a observação, se necessário.
- O ambiente de observação deve ser seguro, familiar e respeitador, permitindo que as crianças se sintam seguras e livres para se expressarem.
- Os/as observadores/as devem procurar minimizar o impacto da sua presença, seguindo uma ética de “intrusão mínima”, de modo a reduzir qualquer sensação de pressão, stress ou perturbação do comportamento natural da criança.
- Deve ser dada atenção especial a crianças pré-verbais ou não verbais, cuja participação deve ser orientada por uma observação cuidada de sinais afetivos e comportamentais, em linha com os princípios de sintonização e sensibilidade.

Estas práticas asseguram os direitos e o bem-estar das crianças durante a investigação e refletem um compromisso com a integridade ética. Estão alinhadas com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e com os princípios éticos da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA).

Dados Demográficos: Esta informação deve ser recolhida pelo/a observador/a em colaboração com o/a educador/a de sala antes da observação de campo. O objetivo é recolher dados básicos sobre o contexto (e.g., tipo de instituição, número de crianças, número de adultos, localização, grupo/turma, etc.). Estes dados permitem contextualizar a observação e devem ser registados utilizando o formulário disponibilizado.

Recolha de Dados: Os/as observadores/as devem tomar notas escritas durante a visita, seguindo o protocolo de observação. Caso sejam utilizadas gravações fotográficas, áudio ou vídeo, deve ser obtido previamente consentimento informado de todas as partes relevantes (educadores/as, pais/encarregados/as de educação). Os dados devem ser armazenados de forma segura até serem destruídos. A confidencialidade será estritamente respeitada, exceto nos casos em que a divulgação seja exigida por políticas, leis ou regulamentos locais.

Duração e Contexto: Cada observação deve ter uma duração mínima de 40 minutos e ser agendada durante um período regular de atividade de brincar, em espaço interior, exterior ou ambos. Cada educador/a em formação inicial deve discutir e decidir previamente (e.g., no início do dia) com o/a educador/a de infância o melhor momento para observar o brincar. Devem ser feitos acordos prévios com a instituição, assegurando que a visita se integra de forma natural na rotina diária.

Instrumento de Observação: O instrumento de observação estrutura a recolha de dados em quatro secções, abrangendo ações antes, durante e após a observação. Define os aspetos a observar, como o ambiente de aprendizagem, os materiais disponíveis, os tipos de brincar observados e o papel do/a educador/a.

Estrutura do Instrumento: O instrumento de observação é composto por quatro secções, todas de preenchimento obrigatório pelo/a educador/a em formação inicial:

1. Características sociodemográficas
2. Utilização atual do brincar
3. Ambiente de brincar e práticas do/a educador/a durante o brincar
4. Necessidades de formação e desafios

Como utilizar o instrumento: as Partes 1–3 são preenchidas em duas fases:

- **Fase 1:** Inicia-se com a recolha da informação sociodemográfica (Parte 1). Em seguida, durante a observação em sala (mínimo de 40 minutos), o/a educador/a em formação inicial preenche as Partes 2 e 3 com base no que observa. As respostas são registadas na coluna “FASE 1”.
- **Fase 2:** Imediatamente após a observação, o/a educador/a em formação inicial discute e reflete sobre os registos efetuados com o/a educador/a em exercício. Esta reflexão colaborativa deve ser registada na coluna “FASE 2”. As respostas originais da Fase 1 não devem ser alteradas.

A Parte 4 é preenchida após a observação, no tempo próprio do/a educador/a em formação inicial (não necessariamente durante a visita).

Materiais e Preparação:

- Cópias impressas do instrumento de observação;
- Formulários de consentimento informado;
- Equipamento de gravação (se aplicável e autorizado).

Estratégias para uma observação eficaz:

- Manter-se o mais discreto/a possível durante a visita;
- Registrar momentos específicos que reflitam aprendizagem através do brincar ou apoio pedagógico ao brincar;
- Prestar atenção às interações adulto–criança, às dinâmicas entre pares e à utilização do espaço e dos materiais.

Questões orientadoras para o registo de notas:

- Que tipos de brincar estão as crianças a desenvolver (simbólico, físico, social, etc.)?
- Como está o ambiente organizado para apoiar o brincar?
- Que papel desempenham os adultos durante o brincar das crianças?
- Existem interrupções, constrangimentos ou oportunidades que moldem a experiência de brincar?

Base de Dados (Entegável D2.1 – Data set)

Será disponibilizado um ficheiro Excel, contribuindo para o Entregável D2.1 – Conjunto de dados, no qual deverá ser inserida a informação sociodemográfica de forma anonimizada.

Anonimização

Em todas as bases de dados, relativas a entrevistas, grupos focais e observações, é obrigatória a anonimização, com atribuição de um código a cada participante individual. No caso das observações, será igualmente necessário um código adicional para as “salas”.

Para efeitos de anonimização, utilizar o seguinte código para cada participante: Número do país, Função (letra), Número do/a participante individual

- Chipre = 1; Grécia = 2; Lituânia = 3; Países Baixos = 4; Portugal = 5
- Educador/a em formação inicial = S; Educador/a em exercício = T; Diretor/a/Coordenador/a/Líder = H
- Número individual de 01 a 99

Exemplos:

- 5.º diretor/a entrevistado/a em Portugal: **5H05**
- 11.º educador/a entrevistado/a na Grécia: **2T11**

Relatório Nacional “Investigação de campo: Entrevistas, grupos focais e observações de campo”

Deverá ser elaborado um relatório nacional de 5 a 7 páginas (em inglês) sobre a investigação de campo relativa ao brincar em contextos de EPE realizada em cada país parceiro, contribuindo para o Relatório nacional de avaliação de necessidades (Entregável D2.2) e para o Relatório transnacional de avaliação de necessidades (Entregável D2.3), seguindo os pontos abaixo:

- i. Introdução: 1-2 parágrafos com uma breve apresentação dos conteúdos e dos objetivos.
- ii. Procedimentos da investigação de campo: participantes, procedimentos de recolha de dados (com especial enfoque nas especificidades de cada país) (1–2 páginas).
- iii. Principais Resultados:

a) Que desafios/barreiras que os/as coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as em exercício enfrentam na integração do brincar nas suas práticas, tal como documentado na literatura? (**obrigatório**) (1 página)

Com base na evidência de investigação referida, descrever os desafios que coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as reportam nas suas práticas quotidianas nos países parceiros. Exemplos podem incluir a formação inicial e contínua; as condições para implementar práticas de brincar (e.g., espaços, materiais e recursos, tempo) ou outros desafios/barreiras relevantes (e.g., envolvimento das famílias e/ou comunidades).

b) Quais são as necessidades que coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as em exercício referem relativamente à integração do brincar nas suas práticas? É necessário um enfoque particular na formação. **(obrigatório)** (1 página)

c) Estado atual do brincar e práticas em contextos de tempo integral (identificar práticas/projetos/iniciativas para promover oportunidades e ambientes de brincar em contextos de EPE), bem como necessidades e desafios identificados por educadores/as em formação inicial. **(obrigatório)** (2 páginas)

e.g., práticas, ferramentas pedagógicas, projetos desenvolvidos para promover o brincar, incluindo os seus efeitos no desenvolvimento profissional e/ou nos resultados das crianças e/ou no envolvimento das famílias.

iv. Implicações para os outros pacotes de trabalho do projeto, e para a prática e/ou políticas / direções futuras **(obrigatório)** (1 página)

v. Referências

Secção Opcional:

Para as equipas nacionais que irão incluir as questões opcionais, é disponibilizada a seguinte lista de tópicos adicionais:

- Como foi o brincar definido/conceitualizado pelos/as participantes?
- Qual é o impacto/benefícios percebidos do brincar na EPE para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?
- Qual é o papel dos/as profissionais na criação de oportunidades e ambientes de brincar?
- Qual é a participação das famílias no brincar em contextos de EPE?

(Considerar múltiplos níveis de participação relacionados com o brincar, desde a comunicação sobre o brincar até ao envolvimento em iniciativas de brincar, etc.)

PROTOCOLO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Parte A – Boas-vindas e Instruções

1. **Boas-vindas:** *Bem-vindo/a e muito obrigado/a por ter aceitado participar nesta entrevista. Foi convidado/a a participar porque o seu ponto de vista é importante para nós. Valorizamos a sua perspetiva e agradecemos, desde já, o seu tempo e disponibilidade para contribuir para este estudo. O meu nome é (XXX) e o/a meu/minha colega é (XXX em XXX). O/A XXX está hoje aqui para me auxiliar, tomando notas e apoiando no processo da entrevista*
2. **Breve Introdução:** *Esta entrevista integra-se no projeto EDUPLAY, que tem como objetivo identificar as necessidades e desafios enfrentados pelos profissionais de Educação de Infância em formação inicial e em serviço, relativamente à implementação do brincar nos contextos de educação pré-escolar. A entrevista terá a duração aproximada de uma hora. Vou fazer algumas perguntas sobre as suas experiências, perceções e práticas ligadas ao brincar em contexto pré-escolar. Sempre que for necessário, sinta-se à vontade para pedir que repita ou clarifique alguma das questões. Irei intervir o mínimo possível, para que se sinta à vontade para partilhar as suas opiniões de forma livre.*

3. **Anonimato/Confidencialidade:** *Para recolhermos dados de elevada qualidade, consideramos útil gravar as entrevistas, uma vez que a revisão das gravações nos fornece, geralmente, mais informação, o que poderá ser relevante para identificar os principais desafios e dificuldades que os/as profissionais enfrentam nestes contextos educativos. Apesar de a entrevista ser gravada em áudio, gostaria de assegurar-lhe que será totalmente anonimizada. As gravações serão guardadas em segurança, num espaço protegido e seguro, até serem transcritas integralmente, sendo posteriormente destruídas. As transcrições não incluirão qualquer informação que permita associar os/as participantes a declarações/afirmações específicas.*
“Gostaria então de lhe perguntar se concorda com a gravação desta entrevista para garantir a precisão da recolha de dados. Caso concorde, por favor assine o formulário de consentimento ou, no caso de uma entrevista online, clique no botão “aceitar gravação”.

4. **Regras de base:**

- Tem total liberdade para não responder a qualquer pergunta com a qual não se sinta confortável.
- Sinta-se à vontade para falar de forma aberta e honesta.
- Tudo o que partilhar permanecerá confidencial e será utilizado apenas para fins de investigação.
- Pode decidir interromper a entrevista, se assim desejar, a qualquer momento.

5. **Entrega do Formulário de Consentimento:** De acordo com as orientações éticas da investigação, os/as participantes devem dar o seu consentimento antes de iniciarem a entrevista. *“Por favor, leia atentamente o formulário de consentimento. Ao assiná-lo, está a confirmar que compreende o objetivo da entrevista e que aceita participar neste estudo.*

Tem alguma questão?” (o facilitador deverá responder a todas as dúvidas que possam surgir).

6. **Entrega do Questionário Sociodemográfico:** *“Agora, irei pedir-lhe que dedique alguns minutos a preencher este questionário sociodemográfico. Por favor, não escreva o seu nome”.*

(No caso de uma entrevista online, o formulário de consentimento e o questionário sociodemográfico deverão ser enviados cerca de uma semana antes da realização da entrevista, para preenchimento pelos participantes, seguido de um lembrete 2-3 dias antes da data marcada.)

7. **Início da gravação:** O facilitador liga o gravador: *“Muito bem, vamos começar.”*

Parte B – Entrevista Individual

Quebra-Gelo: *Pode, por favor, apresentar-se e descrever o seu papel na sua instituição/jardim de infância? Pode partilhar uma recordação boa/positiva que tenha sobre o brincar, na sua infância?*

Questão introdutória:

O objetivo desta entrevista é conhecer as suas experiências e perspetivas sobre o papel do brincar no contexto de educação de infância. Gostaríamos de compreender como é que o brincar está presente nas suas práticas

educativas/pedagógicas, quais os principais desafios que enfrenta e que apoios considera necessários para reforçar a aprendizagem baseada no brincar."

Questões orientadoras:

1. *Como é que o brincar está atualmente integrado nas práticas educativas/pedagógicas do seu jardim de infância/instituição? (obrigatória)*
2. *Pode dar exemplos de práticas, projetos ou iniciativas que envolveram o brincar que tenham sido implementados com sucesso no seu jardim de infância/instituição? (obrigatória)*
3. *Por favor, descreva como promove o brincar enquanto diretor/a/ coordenador/a. (Por favor, dê exemplos concretos). (obrigatória)*
4. *Que recursos existem na sua instituição, ou em contextos específicos da mesma, para promover o brincar? (obrigatória)*
5. *Que desafios ou barreiras enfrenta, com a sua equipa, quando tenta implementar práticas baseadas no brincar? (obrigatória)*
6. *Que tipo de apoio ou recursos poderiam ajudá-lo/a e à sua equipa a integrar melhor o brincar nas práticas no seu jardim de infância/instituição? (obrigatória)*
7. *Que oportunidades de desenvolvimento profissional estiveram disponíveis para si e para a sua equipa relativamente à aprendizagem baseada no brincar? Considera que foram eficazes? Que outra oportunidade de desenvolvimento profissional considera necessárias relacionadas com este tópico? (obrigatória)*
8. *Que outra(s) necessidade(s) premente(s) identifica no seu jardim de infância/instituição para garantir que o brincar é utilizado de forma eficaz no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças? (obrigatória)*
9. *Em que medida as políticas nacionais, regionais ou locais apoiam ou dificultam a implementação do brincar nos contextos de educação de infância? (obrigatória)*
10. *Na sua opinião, quais os principais benefícios de integrar o brincar nos contextos de educação de infância? (obrigatória)*
11. *Como percebe o papel do/a diretora/coordenador/a pedagógico/a na promoção e implementação do brincar?*
12. *Que facilitadores encontrou ao tentar desenvolver ou incentivar práticas baseadas no brincar no seu jardim de infância/instituição?*
13. *Como é que as famílias e a comunidade envolvente participam ou influenciam as práticas de brincar no seu jardim de infância/instituição?*
14. *Para concluir: Dos tópicos abordados, quais considera prioritários para o avanço da aprendizagem baseada no brincar na educação de infância? Deseja acrescentar algum aspeto que não tenha sido ainda abordado?*

Conclusão: *Muito obrigado/a pela sua colaboração. Esta foi uma discussão muito produtiva e as suas opiniões constituem um contributo valioso para o projeto. Esperamos que tenha considerado esta entrevista interessante e que a mesma represente também uma mais-valia para si.*

ANEXO B – DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA IDENTIFICADOS NA REVISÃO E NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EM VIGOR

Painel A. Chipre

| Document Title | Complete Reference | Link, if available | Type of Document | Issuing body/ entity |
|--|--|---|--|--|
| “Pre-primary education: General information, goals, registration” | Ministry of Education, Culture, Sport and Youth, Department of Primary Education. (n.d.). Pre-primary education: General information, goals, registrations. Ministry of Education, Culture, Sport and Youth. | https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source | Specific guidelines/brochures or orientations supporting curriculum implementation | Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth |
| «Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου» | Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. | https://www.moec.gov.cy/dde/orologio_nipiagoegoio.u.html | Curriculum/ Curriculum guidelines | Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth |
| «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 Χρόνων – Προδημοτική)» | Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (2024). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων – Προδημοτική). | https://sch.cy/ed/316/ap_niproscholiki_ekpaidefsi.pdf | Curriculum/Curriculum guidelines | Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth |
| «Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών» | Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2015). Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών (Α΄ έκδοση). | https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos_proscholiki.pdf?utm_source | Curriculum/Curriculum guidelines | Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth - Pedagogical Institute, Curriculum Development Unit |
| «Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού» | Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2018). Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. | https://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/2046A2379F8FBFE5C22582FE00432588?OpenDocument | International agreements or recommendations adopted nationally | Office of the Commissioner for the Rights of the Child (Cyprus) |
| Cyprus – Key contextual data | Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024). Cyprus – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports</i> | https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Key_data.pdf?utm_source | Official reports from ministries or educational authorities | Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. |

with key contextual data.
State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Cyprus – ECEC Workforce Profile | Loizou, E. (2024). Cyprus – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data</i> . Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. | https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Workforce.pdf | Official reports from ministries or educational authorities | Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, in collaboration with national expert (Eleni Loizou, University of Cyprus) |
| Cyprus – Key contextual data | Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2018). Cyprus – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data</i> (pp. 193–205). Munich: SEEPRO. | file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf | Official reports from ministries or educational authorities | SEEPRO (Study of Early Education and Professionalisation) |
| Cyprus – ECEC Workforce Profile | Loizou, E. (2018). Cyprus – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data</i> (pp. 172–192). Munich: SEEPRO. | file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf | Official reports from ministries or educational authorities | SEEPRO (Study of Early Education and Professionalisation) |
| Report On European Good Practices To Inform The Development Of A National Ecec Quality Framework For Cyprus | Hatzinikolaou, K. (2023). Report on European good practices to inform the development of a national ECEC Quality Framework for Cyprus. UNICEF ECARO. Produced with the financial assistance of the European Union via the Recovery and Resilience Fund. | http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/sws.nsf/All/D8E8591B26DD8681C2258BDC004702E7/\$file/1_CY%20TS1%20ECEC%20Project%20Report%20on%20Good%20Practices.pdf?OpenElement | Official reports from ministries or educational authorities | UNICEF, with the Deputy Ministry of Social Welfare and the Ministry of Education, Sport and Youth of the Republic of Cyprus |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2021). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus. Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.</p> | <p>Official reports from ministries or educational authorities</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, Government of Cyprus. Implemented with UNICEF and the European Commission.</p> |
| <p>Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2022). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus (2022–2024). Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.</p> | <p>Official reports from ministries or educational authorities</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, Government of Cyprus. Implemented with UNICEF and the European Commission, with additional support from CARDET.</p> |
| <p>National Early Childhood Education and Care Quality Framework (Cyprus)</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2024). National Early Childhood Education and Care Quality Framework: Supporting the expansion and strategic development of Early Childhood Education and Care in Cyprus. UNICEF & European Commission (Technical Support Instrument), funded by the European Union through the Recovery and Resilience Fund.</p> | <p>Policy papers and strategic plans</p> | <p>Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, in cooperation with UNICEF and the European Commission (TSI project).</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Early childhood education and care | Eurydice. (2025). Key data on early childhood education and care in Europe (3rd ed.). Publications Office of the European Union | file:///C:/Users/user/Downloads/Early%20childhood%20education%20and%20care%20%20%20%20.pdf | Policy papers and strategic plans | Eurydice - Ministry of Education, Culture, Sport and Youth |
| Early Childhood Education and Care (ECEC) Supply Mapping Report- Cyprus | UNICEF, Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth (2023). The provision of early childhood education and care in Cyprus: Supply mapping report for the project "Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus" UNICEF. | file:///C:/Users/user/Downloads/ECEC_Supply%20mapping%20report_EN.pdf | Official reports from ministries or educational authorities | European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture |

Painel B. Grécia

| Document Title | Complete Reference | Link, if available | Type of Document | Issuing body/entity |
|--|--|--------------------|---|---|
| DEPPS (2003) | Pedagogical Institute (2003). <i>Cross-thematic Curriculum Framework for Nursery School</i> (DEPPS). Pedagogical Institute [in Greek]. | | Legal document (30 pages) | Pedagogical Institute (now The Institute of Educational Policy (IEP), Ministry of Education and Religious Affairs (now the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports) |
| [Kindergarten] Educator's guide (2006) | Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagian, E. | | It is referred to as "school manual" (available in print) | Pedagogical Institute (now The Institute of Educational Policy) |

| | | | | |
|--|---|--|------------------------------|--|
| | (2006). <i>Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment.</i> O.E.D.B. [in greek] ISBN: 960-06-1886-0 | | and as an e-book (432 pages) | (IEP), Ministry of Education and Religious Affairs (now the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports) *(now The Institute of Educational Policy (IEP)) |
| Program of studies for preschool education (2022) (expanded version) | Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Program of studies for preschool education</i> (Expanded Version, 2nd ed.) Institute of Educational Policy. | | e-book (109 pages) | IEP (Institute of Educational Policy) |
| [Kindergarten] Educator's Guide (2022) (2nd ed.) | Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidis, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Kindergarten Educator's Guide - Supporting</i> | | e-book (395 pages) | IEP (Institute of Educational Policy) |

*Material.
Compass:
Theoretical
and
Methodological
Framework
-Practical
Applications
and
Instructional
design
Plans.
Institute of
Educational
Policy.*

National action plan for the rights of children (2021)

Ministry of Justice (2021). *National action plan for the rights of children.*

[https://www.ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2021/12/National Action Plan for the Rights of the Child.pdf](https://www.ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2021/12/National_Action_Plan_for_the_Rights_of_the_Child.pdf)

Governmental report Ministry of Justice

Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care Centres (2017)

Government Gazette Issue (FEK) (2017). *Protipos kanonismos litourgias dimotikon ke kinotikon nomikon prosopon dimosiou dikeou pedikon ke vrefikon stathmon* (Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care

https://www.elinyae.gr/sites/default/files/2019-07/4249B_2017.1512561916419.pdf

Government Gazette Ministry of Public Administration.

Centres)
(pp. 55989-55995).
Ministry of Public Administration.

1st biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee (2024)

Ministry of Social Cohesion and Family Affairs (2024). *1st biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee.*

https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee/national-action-plans-and-progress-reports_en

Governmental report

Ministry of Social Cohesion and Family Affairs

<https://paidi.gov.gr/>

"The open platform of the Ministry of Labor and Social Security for access and information of all citizens on issues related to children"

<https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/07/KYPSELI-teliko.pdf><https://paidi.gov.gr/>

website

Ministry of Labor and Social Security

Painel C. Lituânia

| Document Title | Complete Reference | Link, if available | Type of Document | Issuing body/entity |
|----------------|--------------------|--------------------|------------------|---------------------|
|----------------|--------------------|--------------------|------------------|---------------------|

| | | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|--|
| Order. August 24, 2022. No. V-1269, Vilnius: On the Approval of General Programs for Pre-Primary, Primary, Basic, and Secondary Education. | Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. Įsakymas. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269, Vilnius | https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=0930658b-09d3-4617-9b69-3e37720373e6 | Policy papers and strategic plans | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Pre-primary School Curriculum (2022) | Priešmokyklinio ugdymo programa [Pre-primary School Education Program]. (2022). Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 2 priedas | https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymo-programa/ | Curriculum/Curriculum guidelines | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Order. September 4, 2023 No. V-1142, Vilnius: On the Approval of Guidelines for the Pre-School Curriculum (2023) | Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo. 2023 m. rugsėjo 4 d. Nr. V-1142 | https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?fwid=f5arm3g7r | Policy papers and strategic plans | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Early Childhood Curriculum | Early Childhood Curriculum. The webpage of the Ministry of Education, Science, and Sport of the Republic of Lithuania. | https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas/ikimokyklinio-ugdymo-programa/ | Curriculum/Curriculum guidelines | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Order on the Amendment of Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023, "On the Approval of the Guidelines for the Pre-School Curriculum." | Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo. February 5, 2024, No. V-131, Vilnius | https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf | Policy papers and strategic plans | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Methodology for the Internal Evaluation of the Quality of Schools Implementing the Pre-School and/or Pre-Primary Curriculum (2020) | Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika. ŠMSM. | https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/PU_Mokyklų-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf | Specific guidelines/brochures or orientations supporting curriculum implementation | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Methodology for the External Evaluation of the Quality of Schools Implementing Pre-school and/or Pre-primary Curriculum. | Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2020). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika. ŠMSM. | https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/PU_Mokyklų-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf | National, regional or municipal/local law/regulation | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Guidelines for the External Evaluation of the Quality of Schools Implementing Preschool and/or Pre-primary Curriculum. | Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo gairės. ŠMSM. | https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/isorinio-vertinimo-metodikos-gaires.pdf | Specific guidelines/brochures or orientations supporting curriculum implementation | Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. |
| Decree on the approval of the state policy conception on child welfare. May 20, 2003. No. IX-1569, Vilnius | Nutarimas dėl vaiko gerovės valtybės politikos koncepcijos patvirtinimo. 2003 m. gegužės 20 d. Nr. IX-1569, Vilnius | https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR_1882ABF8B6AB | National, regional or municipal/local law/regulation | The Seimas of the Republic of Lithuania |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Decision on approving the description of the model to improve living and educational conditions for children from birth to the start of compulsory education. November 11, 2009, No. 1509. Vilnius | Nutarimas dėl vaikų nuo gimimo iki privalomo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašymo tvirtinimo. 2009 m. lapkričio 11 d. Nr. 1509. Vilnius | https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.68989E298734 | National, regional or municipal/local law/regulation | Government of the Republic of Lithuania |
|--|--|---|--|---|

Painel D. Países Baixos

| Document Title | Complete Reference | Link, if available | Type of Document | Issuing body/ entity |
|---|---|---|--------------------|---|
| De staat van het onderwijs 2025 [State of education 2025] | Inspectie van het Onderwijs. (2025) <i>De staat van het onderwijs 2025</i> . Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. | | Report | Ministry of Education, culture and research. Inspection of education. |
| Het Jonge Kind - SLO | SLO. (2025). Het jonge kind. | https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/ | Website | Stichting leerplanontwikkeling - National centre of expertise for curricula |
| Pedagogisch Curriculum | Fukkink, R. (ed.) (2017). Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang. | | Booklet | Bureau kwaliteit kinderopvang [Institute for quality of child care] |
| Onderzoekskader Inspectie van het onderwijs [Research framework Education inspectorate] | Inspectie van het onderwijs (2025). Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Versie per 1 augustus 2025. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. | | Research framework | Ministry of Education, culture and research. Inspection of education. |
| | [Education Inspectorate (2025). Research framework 2021 for the supervision of pre-school education and primary education. Version as of 1 August 2025. Ministry of Education, Culture and Science] | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| ECEC Workforce profile 2024 | Singer, E., and B. Romijn. 2024. "The Netherlands – ECEC Workforce Profile." In Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. | www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm | Country report | State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, Munich |
| Letter of Advice by Education council [onderwijsraad] | Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children] | | letter of Advice to "house of commons " by Education Council | Onderwijsraad. [education council] |
| Quality monitoring Child care 2017-2024 | Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Bredeveld, M., Tiliopoulou, V., Leseman, P. (2025). Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld. Gecombineerde metingen 2017-2024. LKK. | | Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang. | Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang. |
| A better start for all children | Jepma, IJ., Vander Heyden, K. (2022.) Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader. Sardes. | | Scientific advice report | Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek [national coordinating body for educational research] |

| | | | | |
|-----------------------|------------------------------|---|-----------------------------|---|
| Wet Kinderopvang | Wet kinderopvang | https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2024-12-11/#Hoofdstuk1_Afdeling1_Artikel1.1 | Law Childcare | Ministry of social affairs and Employment |
| Wet Primair onderwijs | Wet op het primair onderwijs | https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-08-01#HoofdstukI_TiteldeelII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel9 | Law primary education | Ministry of Education, culture and research. |

Painel E. Portugal

| Título do Documento | Referência Completa | Link, se disponível | Tipo de Documento | Entidade |
|--|---|---|---|---|
| Guião de Género e Cidadania no Pré-escolar | 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 | https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf | Guias / brochuras ou orientações específicas que apoiam a implementação do curriculum | Comissão for para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) |
| A Maior Lição do Mundo: Ação Climática - projetos selecionados. Edição 2021-22 [The World's Largest Lesson Selected Projects – Climate Action 2021/2022 Edition] | UNICEF Portugal (2022). Selected projects within the AMLM – selected projects 2021–2022. UNICEF Portugal. Accessed June 26, 2025 from https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf | https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf | Guias / brochuras ou orientações específicas que apoiam a implementação do curriculum | UNICEF Portugal |
| Orientações curriculares para a educação pré-escolar | Directorate-General for Education (2016). Curricular guidelines for pre-school education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]. Ministry of Education of Portugal. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf | https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf | Curriculum / Orientações curriculares | Direção Geral de Educação (DGE) |

| | | | | |
|---|---|--|---|-----------------------------|
| <p>Decreto-Lei n.º 240/2001 [Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), publicada no Diário da República, I Série, n.º 237, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 117/97, de 19 de setembro], e revista pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 e pelo Decreto-Lei n.º 43/2007.</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2001). Decree-Law No. 240/2001. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>Republica Portuguesa</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 241/2001 [Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, publicada no Diário da República, I Série, n.º 237].</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 241/2001. Retrieved June 25, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>Republica Portuguesa</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 79/2014 [Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (revogando expressamente o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro)].</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2014). Decree-Law No. 79/2014. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>Republica Portuguesa</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 9-A/2025 [o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, já havia sido alterado pelos Decretos-Leis n.os 176/2014, 16/2018, 112/2023 e 23/2024. O novo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro, constitui a</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 9-A/2025. Retrieved June 25, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>Republica Portuguesa</p> |

quinta alteração ao diploma e procede à sua republicação].

Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário

Ministry of Education. (2018). Environmental Education Framework for Sustainability for Early Childhood, Basic and Secondary Education [Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário]. Directorate-General for Education.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo

Ministério da Educação, Portugal

Referencial para a Educação para o Risco

Ministry of Education. (2015). Framework for risk education [Referencial para a Educação para o Risco]. Directorate-General for Education.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_ri_sco.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_ri_sco.pdf

Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo

Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação, Portugal)

Manual de apoio à prática inclusiva

Ministry of Education. (2018). Inclusive education: A support manual for inclusive practice [Educação inclusiva: Manual de apoio à prática inclusiva]. Directorate-General for Education.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo

Ministério da Educação, Portugal

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo (com as alterações introduzidas pelas Leis n.os 115/1997, de 19 de setembro; 49/2005, de 30 de agosto; 85/2009, de 27 de agosto; e 16/2023, de 10 de abril).</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1986). Law No. 46/1986. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>República Portuguesa</p> |
| <p>Decreto-Lei n.º 5/1997 [precedido pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho].</p> | <p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1997). Law No. 5/1997. Retrieved July 28, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219</p> | <p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219</p> | <p>Legislação nacional, regional ou municipal/local</p> | <p>República Portuguesa</p> |
| <p>Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial</p> | <p>Ministry of Education. (2017). Learning with the school library: Framework [Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial]. Directorate-General for Education.</p> | <p>https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf</p> | <p>Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |
| <p>Medidas para a Ação Local. Promoção de Ambientes Seguros no Período Pós-Confinamento</p> | <p>UNICEF Portugal (2020). Measures for Local Action. Promoting Safe Environments in the Post-Confinement Period. UNICEF: Lisboa</p> | <p>https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf</p> | <p>Acordos internacionais/recomendações adotadas a nível nacional</p> | <p>UNICEF Portugal</p> |
| <p>Referencial de Educação para os Media</p> | <p>Ministry of Education. (2023). Media education framework (updated version) [Referencial de Educação para os Media]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf</p> | <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf</p> | <p>Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar</p> | <p>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.</p> | <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiaos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf</p> | <p>Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |
| <p>Orientações Pedagógicas para Creche</p> | <p>Ministry of Education. (2024). Pedagogical Guidelines for Centre-based Infant-Toddler Educatio [Orientações Pedagógicas para Creche]. Directorate-General for Education.</p> | <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiaos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf</p> | <p>Curriculum / Orientações curriculares</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |
| <p>Educação Física na Educação Pré-Escolar: Diretrizes e práticas</p> | <p>Ministry of Education. (2023). Physical education in pre-school education: Guidelines and practices [Educação Física na Educação Pré-Escolar: Diretrizes e práticas]. Directorate-General for Education.</p> | <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiaos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf</p> | <p>Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |
| <p>Planear e avaliar na educação pré-escolar</p> | <p>Ministry of Education / Directorate-General for Education. (2021). Planning and assessment in pre-school education [Planear e avaliar na educação pré-escolar].</p> | <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiaos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf</p> | <p>Guias, brochuras ou orientações específicas de apoio à implementação do currículo</p> | <p>Ministério da Educação, Portugal</p> |
| <p>Estado da Educação 2023</p> | <p>National Education Council (2023). State of Education 2023 [Estado da Educação 2023].</p> | <p>https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf</p> | <p>Relatório oficial de ministérios ou autoridades educativas</p> | <p>Conselho Nacional de Educação</p> |

A educação das
crianças dos 0 aos 12
anos

National Council of Education
(2009). The education of
children from 0 to 12 years:
Study report, proceedings of the
seminar held on May 20, 2008,
and opinion. National Council of
Education. [https://www.cnedu.pt/
content/antigo/files/1_A_Educac
ao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)

[https://www.cnedu.
pt/content/antigo/fil
es/1_A_Educacao.
pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)

Relatório oficial
de ministérios
ou autoridades
educativas

Conselho
Nacional de
Educação

Portaria n.º 644-A/2015
(regula a organização e
o funcionamento das
Atividades de
Enriquecimento
Curricular (AEC), da
Componente de Apoio à
Família (CAF) e das
Atividades de Animação
e de Apoio à Família
(AAAF) na educação
pré-escolar pública,
revogando o Despacho
n.º 9265-B/2013, de 15
de julho, publicado no
Diário da República, 2.ª
série, n.º 164).

Ministry of Education and
Science. (2015). Portaria n.º
644-A/2015, de 24 de agosto.
Diário da República [Official
Gazette of the Portuguese
Republic], 2ª série, No. 164.
Retrieved from <https://dre.pt/>

[https://dre.pt/dre/de
talhe/portaria/644-
a-2015-70095687](https://dre.pt/dre/de-talhe/portaria/644-a-2015-70095687)

Legislação
nacional,
regional ou
municipal/local

Ministério da
Educação,
Portugal

Perfil dos Alunos à
Saída da Escolaridade
Obrigatória (Despacho
n.º 6478/2017, de 26 de
julho).

Directorate-General for
Education. (2017). Profile of
students at the end of
compulsory schooling (Order
No. 6478/2017, July 26).
Ministry of Education.
<https://dge.mec.pt>

[https://www.dge.me
c.pt/perfil-dos-
alunos](https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos)

Relatório oficial
de ministérios
ou autoridades
educativas

Ministério da
Educação,
Portugal

ANEXO C – ESTUDOS EMPÍRICOS INCLUÍDOS NAS REVISÕES SISTEMÁTICAS DA LITERATURA NACIONAIS (CINCO PAÍSES)

Painel A. Chipre

| Authors (year) | Document type | Title (abridged – English) | Focus |
|-----------------------------|-----------------------|--|--------------------------|
| Loizou (2017a) | Journal article | <i>Towards play pedagogy</i> | Teacher play practices |
| Loizou (2017b) | Book chapter | <i>Socio-dramatic play typologies</i> | Socio-dramatic play |
| Loizou et al. (2017) | Journal article | <i>Teacher involvement in socio-dramatic play</i> | Teacher scaffolding |
| Loizou & Michaelides (2020) | Book chapter | <i>Socio-dramatic play facilitated through drama</i> | Drama-based practices |
| Loizou & Loizou (2022) | Journal article | <i>Creative play and the role of the teacher</i> | Teacher involvement |
| Loizou & Olymbiou (2023) | Journal article | <i>Constructive play and pre-service teachers' involvement</i> | Pedagogical practices |
| Michaelides & Loizou (2024) | Journal article | <i>Drama-based professional development programme</i> | Teacher training |
| Michaelidou (2025) | Journal article | <i>Teacher practices during play</i> | Classroom practices |
| Rentzou et al. (2019) | Journal article | <i>Teachers' conceptualisations and uses of play</i> | Cross-national empirical |
| Shiakou & Belsky (2013) | Journal article | <i>Parent attitudes toward children's play and learning</i> | Family perspectives |
| Georgiou (2022) | Doctoral dissertation | <i>Educational drama programme to foster play skills</i> | Intervention program |
| Kyriakou (2018) | Doctoral dissertation | <i>Action research supporting play pedagogy</i> | Action research |
| Michaelidou (2022) | Doctoral dissertation | <i>Educational drama for developing teachers' play skills</i> | Professional development |

Painel B. Grécia

| Authors (year) | Document type | Title (abridged – English) | Focus |
|-----------------------------|-----------------|--|-------------------------|
| Kalpogianni (2019) | Journal article | <i>Why are children not outdoors?</i> | Outdoor play |
| Kolovou et al. (2021) | Journal article | <i>Digital games in early childhood education</i> | Digital play |
| Lenakakis et al. (2018) | Journal article | <i>Play and inclusive education</i> | Inclusion |
| Rentzou (2013) | Journal article | <i>Greek preschool children's playful behaviour</i> | Play behaviour |
| Rentzou et al. (2025) | Journal article | <i>Children's views and perceptions about play</i> | Children's perspectives |
| Sakellariou & Banou (2020a) | Journal article | <i>Play within the kindergarten curriculum of Greece</i> | Curriculum & play |

| | | | |
|-----------------------------------|-----------------|--|-------------------------|
| Sakellariou & Banou (2020b) | Journal article | <i>Planning and evaluating play</i> | Pedagogical planning |
| Sakellariou & Banou (2020c) | Journal article | <i>Play within outdoor preschool learning environments</i> | Outdoor play |
| Sousa et al. (2019) | Journal article | <i>Participatory pedagogies</i> | Participation |
| Vellopoulou & Georgopoulou (2022) | Journal article | <i>Perspectives on play</i> | Teachers' definitions |
| Zafeiroudi (2021) | Journal article | <i>Exploring outdoor play in kindergartens</i> | Outdoor play practices |
| Birbili & Kyriakidou (2024) | Journal article | <i>Risky play in Greek kindergarten</i> | Risky play |
| Gonitsioti & Magos (2016) | Journal article | <i>"Car for boys, doll for girls?"</i> | Gender & toys |
| Papadopoulou (2019) | Journal article | <i>Children talk about play and lessons</i> | Children's perspectives |
| Papadopoulou et al. (2024) | Journal article | <i>Effects of training preservice educators in children's play</i> | Teacher education |

Painel C. Lituânia

| Authors (year) | Document type | Title (abridged – English) | Focus |
|------------------------------------|-----------------------|---|----------------------|
| Brandisauskiene et al. (2025) | Journal article | <i>Self-regulation in pretend play in the digital age</i> | Pretend play |
| Brėdikytė et al. (2015) | Journal article | <i>Dynamics of pretend play development</i> | Pretend play |
| Juodaitytė et al. (2015) | Journal article | <i>Play as a philosophy of the child's life</i> | Play theory |
| Bredikyte & Brandisauskiene (2022) | Journal article | <i>Adult actions supporting narrative playworlds</i> | Adult mediation |
| Bredikyte & Brandisauskiene (2023) | Journal article | <i>Pretend play and self-regulation</i> | Self-regulation |
| Hakkarainen et al. (2015) | Monograph | <i>Play and self-regulation</i> | Play & development |
| Sujetaitė-Volungevičienė (2022) | Doctoral dissertation | <i>Emotional regulation in play</i> | Emotional regulation |

Painel D. Países Baixos

| Authors (year) | Document type | Title (abridged – English) | Focus |
|----------------------------------|-----------------|---|---------------------------|
| König & van der Aalsvoort (2009) | Journal article | <i>Attitudes of Dutch and German preschool teachers</i> | Teacher attitudes |
| Leseman et al. (2001) | Journal article | <i>Playing and working in kindergarten</i> | Cognitive co-construction |
| Singer et al. (2014) | Journal article | <i>Teacher's role in supporting play engagement</i> | Teacher involvement |

| | | | |
|---------------------------------|-----------------|--|-----------------------|
| Tajik & Singer (2021) | Journal article | <i>Enhancing play engagement through collaboration</i> | Play engagement |
| van der Aalsvoort et al. (2010) | Journal article | <i>Attitudes towards playful preschool activities</i> | Play attitudes |
| van der Aalsvoort et al. (2015) | Journal article | <i>Trainee teachers' perspectives on play</i> | Pre-service teachers |
| van Oers & Duijkers (2013) | Journal article | <i>Teaching in a play-based curriculum</i> | Play-based curriculum |
| van Schaik et al. (2018) | Journal article | <i>Observing interactions in ECEC</i> | Play observation |
| Prins et al. (2025) | Journal article | <i>Nature as a co-teacher</i> | Outdoor & nature play |
| Thieme et al. (2025) | Journal article | <i>Multilingual peer interactions</i> | Peer play |
| van Rossum et al. (2025) | Journal article | <i>Supporting language and play development</i> | Language & play |

Painel E. Portugal

| Autores (ano) | Tipo de Documento | Título (versão abreviada) | Foco |
|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------------|
| Afonso & Mamede (2018) | Artigo Científico | <i>Brincar com padrões na educação pré-escolar</i> | Estratégias Pedagógicas |
| Antunes & Luís (2018) | Artigo Científico | <i>Brincar na educação de infância</i> | Concepções do Brincar |
| Coelho et al. (2018) | Artigo Científico | <i>Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional</i> | Comportamento lúdico |
| Coelho et al. (2023) | Artigo Científico | <i>Playing-2-Gether</i> | Formação de Educadores/as |
| Oliveira & Mendes (2017) | Artigo Científico | <i>Brincar ao género</i> | Gênero e o Brincar |
| da Silva Pinto (2025) | Artigo Científico | <i>Brincar ao ar livre em educação de infância</i> | Brincar ao ar-livre |
| Pinto (2022) | Tese de Doutoramento | <i>A criança participa brincando</i> | Participação e brincar ao ar-livre |
| Mira et al. (2019) | Capítulo de Livro | <i>Comportamentos de brincar em crianças com perda auditiva</i> | Brincar inclusivo |
| Barros et al. (2024) | Artigo Científico | <i>Práticas de participação na EPE</i> | Participação |
| Gomes et al. (2024) | Artigo Científico | <i>Promoção da autonomia em crianças em idade pré-escolar</i> | Brincar motor e psicomotor |
| Monteiro et al. (2022) | Artigo Científico | <i>Exposição ao tempo de ecrã e o desenvolvimento das crianças</i> | Brincar (em contexto) |
| Veiga et al. (2017) | Artigo Científico | <i>Competências sociais no recreio</i> | Brincar no recreio |

Nota. Os países são apresentados por ordem alfabética. Os painéis A–E apresentam os estudos empíricos incluídos nas revisões sistemáticas nacionais. Os títulos são apresentados em inglês e abreviados para facilitar a leitura. Excepcionalmente, o Painel E, é apresentado em português. As referências completas são disponibilizadas na lista de referências.

ANEXO D: FERRAMENTA SPIDER | DEFINIÇÃO TERMOS DE PESQUISA

| PT | |
|------------------------------|--|
| Amostra | Educadores, Educadoras Educadores de infância Educadoras de infância Estagiários de educação de infância Estagiárias de educação de infância Estudantes de educação de infância Coordenadores pedagógicos/as Coordenadoras pedagógicas Líderes pedagógicos Portugal Português |
| Fenómeno de Interesse | Brincar; Brincadeira; Jogo; Jogar; Lúdico Ludicidade Pedagogia do brincar Pedagogia do jogo |
| Desenho | Qualquer tipo de desenho (RCT / ensaio controlado aleatório/ ensaios clínicos randomizados, estudo de caso único ou múltiplo; investigação-ação) “questionário”; “inquérito”; “entrevista”; “grupo focal”; “grupo de discussão*”; “estudo de caso”; “observação” |
| Avaliação | Processos e resultados (Percepções, perspetivas; vozes; aprendizagem; desenvolvimento) “perspetiva*”; “experiência*”; “percepção*”; “crença*”; “emoções*”; “representações” |
| Tipo de Investigação | qualitativa, quantitativa, métodos mistos |

Bases de Dados: SCOPUS; PSYCINFO; EBSCO; ERIC; WEB OF SCIENCE; PSYCARTICLES; RECAAP)
Período temporal: 2015-2025

ANEXO E – MODELO DE EXTRAÇÃO DE DADOS DA REVISÃO DA LITERATURA

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M |
|--|---|---------------------------------|--|--|----------------------------------|--|--|-------------------------------|---|--|---|---------------------------------|
| PROJECT: EDUPLAY | | | | | | | | | | | | |
| Country | Short reference [e.g.: Carter et al. (2011)] | Complete reference (APA style) | Type of publication | Research question/goals | Theoretical framework | Participants/sample | Measures/instruments | Definition of play [optional] | Challenges/barriers faced by professionals: Pre- and in-service education | Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices | Challenges/barriers faced by professionals: other | Needs reported by professionals |
| | | | | | | | | | | | | |
| K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | | | |
| PROJECT: EDUPLAY | | | | | | | | | | | | |
| Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices | Challenges/barriers faced by professionals: other | Needs reported by professionals | Practices/projects/initiatives to promote play | Impact of play/association with learning outcomes [optional] | Role of professionals [optional] | Participation of families in play in ECEC [optional] | Implications for practice/policies and future directions | OTHER information [optional] | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

ANEXO F - AMOSTRA E PARTICIPANTES DO ESTUDO DE CAMPO

PAINEL A. COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

| País | Participantes, <i>n</i> | Idade, <i>M (DP)</i> | Posição Atual (anos), <i>M (DP)</i> | Experiência Profissional (anos), <i>M (DP)</i> | Número de crianças por instituição <i>M (DP)</i> |
|---------------|----------------------------|-------------------------|---|---|---|
| Chipre | 5 | 47.0 (9.3) | 3.8 (3.6) | 25.6 (9.4) | 71.0 (28.2) |
| Grécia | 5 | 50.0 (11.2) | 19.6 (13.5) | 26.8 (10.8) | 58.8 (16.5) |
| Lituânia | 5 | 50.0 (10.4) | 8.2 (7.0) | — | 274.0 (246.7) |
| Países Baixos | 5 | — | 10.8 (8.8) | 25.0 (9.3) | 400.6 (293.4) |
| Portugal | 5 | 54.4 (8.1) | 13.0 (5.5) | 32.4 (7.9) | 155.0 (134.0) |
| Total | 25 | 50.4 (0.71) | 11.1 (9.4) | 25.1 (9.2) | 191.9 (212.5) |

PAINEL B. EDUCADORES/AS EM EXERCÍCIO (GRUPOS FOCAIS)

| País | Participantes, <i>n</i> | Idade, <i>M (DP)</i> | Posição Atual (anos), <i>M (DP)</i> | Experiência Profissional (anos), <i>M (DP)</i> | Número de crianças/sala <i>M (DP)</i> |
|---------------|----------------------------|-------------------------|---|---|---|
| Chipre | 21 | 33.0 (7.6) | 8.2 (7.5) | 8.6 (6.9) | 18.9 (6.2) |
| Grécia | 20 | — | 9.9 (8.4) | 19.0 (8.4) | 18.1 (3.4) |
| Lituânia | 24 | 48.0 (9.9) | — | 19.4 (13.4) | 16.5 (3.4) |
| Países Baixos | 19 | — | 11.3 (8.45) | 15.6 (10.1) | 17.9 (5.3) |
| Portugal | 22 | 47.0 (9.6) | 22.0 (12.1) | 23.0 (13.8) | 19.1 (4.9) |
| Total | 106 | 42.9 (12.0) | 12.9 (10.6) | 16.9 (11.4) | 18.1 (4.7) |

PAINEL C. EDUCADORES/AS EM FORMAÇÃO INICIAL (OBSERVAÇÕES EM SALA)

| País | Salas observadas <i>n</i> | Crianças por sala, <i>M (DP)</i> | Adultos por sala, <i>M (DP)</i> | Episódios do Brincar por sala, <i>M (SD)</i> |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Chipre | 19 | 23.0 (2.12) | 2.0 (0.8) | 9.9 (3.8) |
| Grécia | 10 | 21.0 (1.1) | 1.8 (0.6) | 8.6 (3.3) |
| Lituânia | 10 | 14.0 (1.7) | 2.5 (0.7) | 5.6 (7.1) |
| Países Baixos | 3 | 17.7 (0.6) | 2.0 (0.0) | — |
| Portugal | 10 | 17.0 (3.6) | 4.5 (0.7) | 10.6 (11.0) |
| Total | 52 | 19.2 (3.9) | 2.5 (1.2) | 8.2 (5.3) |

Nota. Os valores reportados são médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*). Os traços (—) indicam informação não reportada no conjunto de dados nacionais. As médias totais são ponderadas pelo tamanho da amostra.

ANEXO G – BASES DE DADOS E CODIFICAÇÃO

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
|----|---------|-----|---|-------------------------------------|--|------------------|------------------------|----------------------|--|-----------------|--|------------------|--------------|
| ID | Country | Age | Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = >56) | Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other) | Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O) | Other_Background | Current_Position_Years | Edu_Experience_Years | Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O) | Other_Education | Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L) | Institution_Size | Observations |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q |
|----|---------|-----|---|-------------------------------------|--|------------------|------------------------|----------------------|--|-----------------|--|------------------|--------------|----------------|---|--------------|
| ID | Country | Age | Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = >56) | Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other) | Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O) | Other_Background | Current_Position_Years | Edu_Experience_Years | Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O) | Other_Education | Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L) | Institution_Size | Class_Adults | Class_Children | Classroom_Age_Group (0 = <3yo; 1 = 3yo; 2 = 4yo; 3 = 5yo; 4 = 6yo; 5 = 3-6yo; 6 = 4-6yo) | Observations |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|---------------------|---------|-------------------|------------------|------------|----------|---------------------|--------------------|--------------|------------|-------------------------|----------|
| GENERAL INFORMATION | | | | | | | | | | | |
| ID | Country | ECEC_Setting_Code | Observation_Date | Time_Start | Time_End | Observation_Context | Observation_Moment | Duration_min | N_Children | N_Children_SpecialNeeds | N_Adults |
| | | | | | | | | | | | |

| X | Y | Z | AA | AB | AC | AD |
|--|---|---|---|-------------------|--|--|
| PART 2: CURRENT USE OF PLAY | | | | | | |
| P2_Q3_Ph2_PlayType (0=Ob; 1=Rules; 2=Doc; 3=Ima; 4=Cri; 5=Cons; 6=Chil) Multiple answers allowed – list all using semicolons (e.g., 0;2;4) | P2_Q4_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out) | P2_Q4_Ph1_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out) | P2_Q4_Ph2_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out) | P2_Q5_TeacherRole | P2_Q5_Ph1_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=He; 3=Fac; 4=Obs) | P2_Q5_Ph2_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=He; 3=Fac; 4=Obs) |
| | | | | | | |

| AE | AF | AG | AH | AI | AJ | AK | AL | AM | AN | AO | AP | AQ | AR | AS |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| P3_Q1_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q1_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q2_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q2_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q3_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q3_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q4_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q4_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q5_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q5_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q6_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q6_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q7_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q7_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q8_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) |

| BJ | BK | BL | BM | BN | BO | BP | BQ | BR | BS | BT | BU | BV | BW | BX | BY |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| P3_Q16_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q17_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q17_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q18_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q18_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q19_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q19_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q20_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q20_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q21_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q21_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q22_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q22_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q23_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q23_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q24_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) |

| BZ | CA | CB | CC | CD | CE | CF | CG | CH | CI | CJ | CK | CL | CM | CN | CO |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| P3_Q24_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q25_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q25_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q26_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q26_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q27_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q27_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q28_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q28_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q29_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q29_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q30_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q30_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q31_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q31_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q32_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) |

| DF | DG | DH | DI | DJ | DK | DL | DM | DN | DO | DP | DQ | DR | DS | DT | DU |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| PART 3: PLAY ENVIRONMENT AND TEACHER PRACTICES DURING PLAY | | | | | | | | | | | | | | | |
| P3_Q40_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q41_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q41_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q42_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very) | P3_Q42_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very) | P4_Q1_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q1_Expl | P4_Q2_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q2_Expl | P4_Q3_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q3_Expl | P4_Q4_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q4_Expl | P4_Q5_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q5_Expl | P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not) |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

| DU | DV | DW | DX | DY | DZ | EA | EB | EC | ED | EE | EF | EG | EH | EI | EJ | EK | EL | EM |
|---------------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|------------|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|-------------|
| PART 4: TRAINING NEEDS AND CHALLENGES | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q6_Expl | P4_Q7_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q7_Expl | P4_Q8_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q8_Expl | P4_Q9_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q9_Expl | P4_Q10_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q10_Expl | P4_Q11_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q11_Expl | P4_Q12_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q12_Expl | P4_Q13_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q13_Expl | P4_Q14_Conf (0=Conf; 1=Not) | P4_Q14_Expl | Observation |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO H – INSTRUMENTO OBSERVACIONAL PARA OS/AS EDUCADORES/AS EM FORMAÇÃO INICIAL

Autores: Eleni Loizou & Victoria Michaelidou

Objetivo do instrumento de observação: O objetivo deste instrumento é recolher a perceção dos/as educadores/as em formação inicial (ou seja, estudantes sobre a utilização do brincar nos contextos de Educação de Infância, enquanto observam as práticas de educadores/as em exercício. Os dados recolhidos pelos/as educadores/as em formação inicial através de observação dizem respeito a três áreas: a) o estado atual do brincar, b) o ambiente para o brincar e o papel dos/as educadores/as no brincar, c) as necessidades de formação dos/as educadores/as em formação inicial relativamente ao uso do brincar na Educação de Infância.

O que inclui o instrumento:

Este instrumento está organizado em quatro partes, descritas abaixo. O/A estudante deve completar todas as partes, não devendo deixar qualquer item em branco ou sem resposta.

- PARTE 1: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS
- PARTE 2: UTILIZAÇÃO ATUAL DO BRINCAR
- PARTE 3: AMBIENTE E PRÁTICAS DOS/AS EDUCADORES/AS DURANTE O BRINCAR
- PARTE 4: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E DESAFIOS

Como utilizar o instrumento:

As PARTES 1 a 3 do instrumento de observação devem ser preenchidas em duas fases:

- Fase 1: O/A estudante deve utilizar o instrumento enquanto observa uma atividade que envolva o brincar implementada por um/a educador/a em exercício numa sala de educação de infância (numa observação com a duração mínima de 40 minutos). O/A estudante deve completar as partes correspondentes, registando a sua perceção sobre o brincar. Espera-se que o/a mestrando/a forneça dados fiáveis com base no que observou. As respostas da fase 1 devem ser registadas na coluna “FASE 1”.
- Fase 2: O/A estudante deve voltar a preencher o mesmo instrumento (imediatamente após o final da observação), desta vez em diálogo e reflexão conjunta com o/a educador/a em exercício relativamente aos itens do instrumento.
- O/a estudante deve integrar os contributos dessa discussão, o que poderá implicar reconsiderar algumas das suas respostas. As respostas da fase 2 devem ser registadas na coluna “FASE 2”, **sem proceder a alterações nas respostas iniciais da fase 1**

Para a PARTE 4, o instrumento de observação deve ser completado após o final da observação, durante o tempo de trabalho autónomo do/a estudante, não sendo necessariamente realizada durante a sua permanência na instituição).

INFORMAÇÃO GERAL

Para iniciar, por favor complete o seguinte:

| | | | |
|--|------------|--|---|
| Observador (estudante) (insira aqui o seu código de participante): | _____ | Contexto de Educação de Infância (insira aqui o código do contexto de Educação de Infância): | _____ |
| Data da observação: | __/__/____ | Momento da observação (momento do dia em que ocorre a observação/tempo da rotina) | ---:-- a ---:-- Durante _____ (e.g. “Durante o brincar/jogo livre” ou “durante o recreio no exterior”) |
| Duração da observação: | ____(min) | | |
| Número de crianças em sala durante a observação: | | Número de crianças com necessidades adicionais de suporte: | |
| Número de adultos em sala durante a observação: | | | |

Parte 1: Características Demográficas

Colocar um X de acordo com o contexto de Educação de Infância observado:

1. **Localização do contexto de Educação de Infância**

Rural Suburbano Urbano

2. **Tipo de contexto:**

Público Privado sem fins lucrativos Privado com fins lucrativos

3. **Tipo de Valência/Sector:**

Creche Jardim de Infância/estabelecimento de educação pré- escolar

4. **Composição etária do grupo de crianças** (escolha a opção que melhor caracterize o grupo):

< 3 anos 3-4 anos 4-5 anos 5-6 anos 3-6 anos

5. **Número total de crianças inscritas/matriculadas na sala:** _____.

PARTE 2: ESTADO ATUAL DO BRINCAR

Para esta parte, as respostas do/a estudante durante a Fase 1 devem ser preenchidas na coluna 'FASE 1' e as respostas do/a estudante durante a Fase 2 devem ser preenchidas na coluna 'FASE 2'. Nenhuma alteração deve ser feita nas respostas iniciais recolhidas durante a Fase 1.

| Responda às seguintes afirmações, assinalando com um ✓ a caixa que melhor representa a sua opinião | Indique o nr. de vezes | FASE 1 (a preencher pelo/a estudante) | FASE 2 (a preencher pelo/a estudante depois do debate com o/a educador/a em exercício) |
|--|------------------------|--|---|
| 1. Quantas atividades/ episódios de brincar/ brincadeira foram observados (para uma criança ou grupo de crianças)? | | NA | NA |
| 2. Que formas de brincar foram observadas? | | <input type="checkbox"/> iniciadas pela criança <input type="checkbox"/> iniciadas pelo/a educador/a | <input type="checkbox"/> iniciadas pela criança <input type="checkbox"/> iniciadas pelo/a educador/a |
| 3. Que tipos de brincadeira foram observados? | | <input type="checkbox"/> orientadas para objetos (i.e., exploração e/ou manipulação de objetos e materiais, descobrindo ou usando as suas propriedades e funções) <input type="checkbox"/> jogos com regras (i.e., interagindo com os pares/adultos e/ou brinquedos, ou estando sozinho, em resposta aos objetivos do jogo) <input type="checkbox"/> sociodramática (i.e., jogo de faz-de-conta com atividades do quotidiano) <input type="checkbox"/> imaginativa/simbólica (i.e., "jogo de faz-de-conta" com temas e papéis imaginários) <input type="checkbox"/> criativa (i.e., processo de criação e/ou expressão criativa, que pode culminar num produto realista ou imaginário) <input type="checkbox"/> construtiva/ brincadeira com blocos (i.e., envolvimento da criança em atividades de construção, (re)criando uma experiência realista ou imaginária, em interação com pares/adultos e/ou brinquedos, ou sozinha) <input type="checkbox"/> brincadeira no exterior (i.e., atividade física no exterior e na natureza, explorando, descobrindo ou desafiando-se a si próprio/a) | <input type="checkbox"/> orientadas para objetos (i.e., exploração e/ou manipulação de objetos e materiais, descoberta ou uso das suas propriedades e funções) <input type="checkbox"/> jogos com regras (i.e., interagindo com os pares/adultos e/ou brinquedos, ou estando sozinho, em resposta aos objetivos do jogo) <input type="checkbox"/> sociodramática (i.e., jogo de faz-de-conta com atividades do quotidiano) <input type="checkbox"/> imaginativa/simbólica (i.e., "jogo de faz-de-conta" com temas e papéis imaginários) <input type="checkbox"/> criativa (i.e., processo de criação e/ou de expressão criativa, que pode culminar num produto realista ou imaginário) <input type="checkbox"/> construtiva/ brincadeira com blocos (i.e., envolvimento da criança em atividades de construção, (re)criando uma experiência realista ou imaginária em interação com pares/adultos e/ou brinquedos, ou sozinha) <input type="checkbox"/> brincadeira no exterior (i.e., atividade física no exterior e na natureza, explorando, descobrindo ou desafiando-se a si próprio/a) |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>4. Que tipos de envolvimento do/a educador/a foram observados durante o brincar/a brincadeira?</p> | | <p><input type="checkbox"/> direto (i.e., educador/a observa e fornece orientação/ informações específicas)</p> <p><input type="checkbox"/> indireto (i.e., o/a educador/a observa e segue as iniciativas das crianças ao fornecer sugestões).</p> <p><input type="checkbox"/> assumindo um papel (i.e., o/a educador/a assume um papel e participa ativamente)</p> <p><input type="checkbox"/> não assumindo um papel (i.e., o/a educador/a envolve-se na brincadeira, apenas através da gestão da sala de atividades, sem participar ativamente)</p> | <p><input type="checkbox"/> direto (i.e., educador/a observa e fornece orientação/ informações específicas)</p> <p><input type="checkbox"/> indireto (i.e., o/a educador/a observa e segue as iniciativas das crianças, ao fornecer sugestões).</p> <p><input type="checkbox"/> assumindo um papel (i.e., o/a educador/a assume um papel e participa ativamente)</p> <p><input type="checkbox"/> não assumindo um papel (i.e., o/a educador/a envolve-se na brincadeira, através da gestão da sala de atividades, sem participar ativamente)</p> |
| <p>5. Que papéis assumiu o/a educador/a durante o brincar?</p> | | <p><input type="checkbox"/> Parceiro/a na brincadeira (i.e., desempenha um papel e participa ativamente)</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor/a (i.e., fornece ativamente sugestões relacionadas com os papéis/ações dos/as envolvidos/as, o cenário, o uso de espaço físico e materiais)</p> <p><input type="checkbox"/> Auxiliar (i.e., fornece apoio no uso ou manipulação de materiais e instrumentos).</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitador/Mediador (i.e., facilita o brincar ao fornecer materiais, brinquedos, relembrar as regras, fazer sugestões, resolver conflitos).</p> <p><input type="checkbox"/> Observador (i.e., observa as ações, comportamentos e interações das crianças, bem como a utilização de materiais/brinquedos, e regista ou identifica as necessidades/desafios ou avalia as aprendizagens das crianças e as suas práticas).</p> | <p><input type="checkbox"/> Parceiro/a na brincadeira (i.e., desempenha um papel e participa ativamente)</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor/a (i.e., fornece ativamente sugestões relacionadas com os papéis/ações dos/as envolvidos/as, o cenário, o uso do espaço físico e materiais).</p> <p><input type="checkbox"/> Auxiliar (i.e., fornece apoio, no uso ou manipulação de materiais e instrumentos).</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitador/Mediador (i.e., facilita o brincar ao fornecer materiais, brinquedos, relembrar as regras, fazer sugestões, resolver conflitos).</p> <p><input type="checkbox"/> Observador (i.e., observa as ações, comportamentos, interações das crianças, o uso de materiais/brinquedos, regista ou identifica as necessidades/desafios ou avalia as aprendizagens das crianças e as suas práticas).</p> |

PARTE 3: AMBIENTE E PRÁTICAS DO/A EDUCADOR/A DURANTE O BRINCAR

Tal como na parte 2, nesta secção, as respostas do/a estudante durante a Fase 1 devem ser preenchidas na coluna 'FASE 1' e as respostas do/a estudante durante a Fase 2 devem ser preenchidas na coluna 'FASE 2'. Não devem ser feitas alterações às respostas iniciais recolhidas na Fase 1

| Indique com X em que grau foram observadas as seguintes práticas durante a sua visita à sala de EPCI | | FASE 1 (A preencher pelo/a observador/a) | | | FASE 2 (A preencher pelo/a observador/a após debate com o/a educador/a em exercício) | | |
|--|--|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| | | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca |
| 1. | Incentiva as crianças a envolver-se no brincar/ atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Incentiva as crianças a falar sobre o brincar/ atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Interage com as crianças durante o brincar/atividade lúdica considerando as suas características individuais (nível de desenvolvimento, interesses e capacidade de aprendizagem) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Responde às crianças de forma a apoiar a sua participação e sua agência no brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Respeita as diferentes formas pelas quais as crianças se expressam durante o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Ajuda as crianças a estabelecer amizades e a interagir com outras crianças durante o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Promove o sentimento de pertença em todas as crianças durante o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Promove um ambiente que valoriza as diferenças individuais e a diversidade (i.e., diferenças culturais, religiosas, desenvolvimentais) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Usa práticas adequadas para promover a interação entre pares e o brincar em grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| PAPEL DO/A EDUCADOR/A-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM | | FASE 1 | | | FASE 2 | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca |
| 10. | Participa no brincar/atividades lúdicas das crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Cria oportunidades para as crianças participarem em atividades significativas que encorajam a aprendizagem e o desenvolvimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Usa o brincar para apoiar e promover o desenvolvimento das crianças de forma integral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Promove a aprendizagem experiencial através do brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Fornecer sugestões/ideias às crianças durante o brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Responde às necessidades das crianças durante o brincar (materiais/objetos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Observa o brincar das crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Conduz o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Faz às crianças perguntas sobre o brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Faz às crianças perguntas que ajudam a refletir e enriquecer o brincar/ atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Partilha comentários/ feedbacks construtivos acerca do brincar das crianças, apoiando a manutenção ou desenvolvimento do brincar/ atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Desenvolve outras tarefas durante o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Proporciona tempo suficiente às crianças para o brincar/atividade lúdica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Apoia as crianças no brincar/ atividade lúdica através do seu envolvimento direto ou indireto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Utiliza diferenciação durante o brincar (i.e., diferentes materiais/ objetos/enredos/ processos do brincar para responder às características individuais, ao perfil, aos interesses ou experiência prévia da criança). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| PAPEL DO/A EDUCADOR/A-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM | | FASE 1 | | | FASE 2 | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca |
| 25. | Utiliza rotinas e regras durante o brincar para gerir de forma eficaz o comportamento das crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Aplica regras bem definidas na sala de atividades relativas à partilha de brinquedos/espacos/ materiais lúdicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | Ajusta de forma sistemática o ambiente educativo em função das necessidades e interesses das crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. | Organiza o espaço físico tendo por base os tipos de brincadeira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. | Disponibiliza espaços abertos ou amplos que possibilitam o movimento e o brincar ativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. | Organiza espaços para atividades individuais e tranquilas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. | Disponibiliza espaços para o brincar em grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. | Disponibiliza espaços distintos para o brincar /áreas de brincadeira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. | Incentiva as crianças a combinar espaços de brincadeira distintos durante o brincar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. | Disponibiliza materiais/brinquedos adequados (com base no nível desenvolvimental das crianças) e de boa qualidade para o brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. | Disponibiliza brinquedos /objetos / materiais diversos e multifuncionais que apoiam diferentes tipos de brincadeira (i.e., materiais de utilização aberta abertas/fechadas ou matérias de utilização aberta que promovem a criatividade, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. | Disponibiliza brinquedos/objetos/ materiais lúdicos suficientes (i.e., a quantidade de materiais e/ou tipo de objetos/brinquedos corresponde ao número e/ou idade da criança). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. | Facilita o acesso aos brinquedos/ objetos/ materiais lúdicos a todas as crianças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. | Utiliza brinquedos/ objetos/materiais lúdicos que se podem mover facilmente para diferentes áreas de brincadeira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | PLANEAMENTO, DOCUMENTAÇÃO & AVALIAÇÃO | FASE 1 | | | FASE 2 | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Nunca |
| 39. | Usa a observação para recolha de dados sobre competências/ capacidades/conhecimentos da criança durante o brincar/atividades lúdicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. | Usa métodos de avaliação formal para recolha de dados sobre as competências/ capacidades/ conhecimentos da criança durante o brincar/atividades lúdicas (i.e., instrumentos de observação, grelhas de avaliação, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. | Regista o desenvolvimento da criança durante o brincar/jogo/ brincadeira/ atividades lúdicas (i.e., diário, relato narrativo, episódios críticos, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. | Autoavalia o seu papel durante o brincar (i.e., práticas, ambiente educativo, relação educador/a -criança, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Responda, por favor, às seguintes questões abertas acerca do seu papel como observador/a.

1. Foi difícil ou fácil observar o brincar das crianças e o papel do/a educador/a em exercício nesse contexto? Explique brevemente.

.....

.....

.....

2. A sua reflexão com o/a educador/a foi útil para identificar observações que estavam bem registadas e aspetos que lhe possam ter escapado? Considera que esta experiência foi útil para si? Explique brevemente porquê.

(A completar durante a Fase 2)

.....

.....

.....

.....

.....

PARTE 4: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS

Esta parte deve ser completada após o final da observação (durante o tempo de trabalho autónomo do/a estudante). Espera-se que o/a educador/a em formação inicial responda às seguintes questões relativas ao seu nível de confiança acerca das seguintes afirmações:

| | PLANEAMENTO, DOCUMENTAÇÃO & AVALIAÇÃO Sente-se confiante para... | Confiante | Ainda Não-confiante | Se selecionou “ainda não-confiante”, por favor especifique de forma breve |
|-----|--|--------------------------|----------------------------|--|
| 1. | Usar um referencial pedagógico/ orientações curriculares para planear as práticas/pedagogias do brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. | Usar um referencial pedagógico/ orientações curriculares para sistematicamente avaliar as práticas/pedagogias do brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3. | Disponibilizar tempo dedicado ao brincar diariamente (pelo menos uma hora). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4. | Procurar ligar o brincar a outras atividades de aprendizagem (i.e., áreas conteúdo disciplinar, projetos, visitas, investigação de campo, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5. | Planear e implementar atividades de brincar/lúdicas iniciadas pela criança | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6. | Planear e implementar atividades de brincar/lúdicas iniciadas pelo/a educador/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 7. | Planear e implementar diferentes tipos de brincadeira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 8. | Participar no brincar das crianças assumindo vários papéis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 9. | Apoiar de forma adequada o brincar das crianças de forma a contribuir para o desenvolvimento integral das mesmas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 10. | Diferenciar espaços de brincadeira (espaços físicos, materiais), conteúdos ou processos de forma a responder a diferentes níveis das crianças e promover oportunidades para todos/as (i.e., limitações/ deficiências, baixo nível socioeconómico, bilingues, refugiadas, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| | COLABORAÇÃO ENTRE EUCADOR/A & PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO/ TUTORES LEGAIS | Confiante | Ainda Não-confiante | Se selecionou “ainda não-confiante”, por favor especifique de forma breve |
|----|--|--------------------------|--------------------------|---|
| | Sente-se confiante para... | | | |
| 11 | Estabelecer uma relação aberta e de confiança com os pais/ encarregados de educação, ajudando-os a compreender a importância do brincar na vida e no desenvolvimento das crianças. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 12 | Apoiar os pais a fazerem um uso adequado do brincar em casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 13 | Incentivar o envolvimento dos pais/encarregados de educação no planeamento e implementação do brincar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 14 | Incentivar a participação dos pais/encarregados de educação na avaliação das atividades lúdicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Por favor, **responda às seguintes questões abertas refletindo sobre o estado atual e o uso do brincar em contextos de Educação de Infância:**

1. De que forma(s) poderá, enquanto educador/a em formação inicial, promover o brincar (e.g., no contexto do seu estágio)? Por favor, partilhe exemplos específicos

.....

.....

.....

2. Pode partilhar alguma prática, projeto ou iniciativa bem-sucedida relacionada com o brincar que tenha implementado?

.....

.....

.....

3. Que desafios ou barreiras enfrenta (ou enfrentou) ao tentar implementar práticas baseadas no brincar?

.....

.....

.....

4. Que tipo de apoio ou recursos o/a ajudariam a integrar melhor o brincar nas suas práticas?

.....

5. Quais foram os contributos da sua formação inicial para a implementação de oportunidades de brincar para as crianças?

.....

6. Que tópicos/metodologias pensa que poderiam ter sido abordados durante a sua formação, que poderiam apoiar melhor a promoção do brincar na Educação de Infância? E em que momentos/etapas da sua formação?

.....

7. Consegue identificar outras necessidades relativamente à sua prática para garantir que o brincar é usado de forma eficaz para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças?

.....

Obrigada pela sua colaboração!



Co-funded by
the European Union