

# **Avaliação em Educação Pré-escolar: Conceções dos Profissionais do distrito de Água Grande de São Tomé e Príncipe**

**Vayrsa Coelho da Trindade Quaresma**

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação  
para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão  
Pedagógica e Inovação em Educação, no âmbito da dupla  
diplomação com a Universidade de São Tomé e Príncipe*

Orientado por  
**Cristina Maria Mesquita Gomes**  
**Esmael Patrício Nascimento Fernandes**

**Bragança  
2025**



## **Dedicatória**

Ao meu querido Pai, um ser especial que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me, acreditando na minha capacidade, suprimindo as minhas necessidades e sussurrando com amor:

*“Filha, não temas, estou contigo”*



## **Agradecimentos**

A concretização desta jornada académica não teria sido possível sem o apoio e incentivo de várias pessoas, às quais expresso a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à Universidade de São Tomé, ao Instituto Superior da Educação e Comunicação, ao Instituto Politécnico de Bragança pela cooperação, pela formação de excelência e pelo ambiente académico enriquecedor que proporcionou o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha orientadora Doutora Cristina Mesquita Gomes, pelo acompanhamento, paciência e partilha ao longo desta jornada. O seu carinho, dedicação e orientação foram essenciais para a conclusão desta etapa com sucesso. De igual modo, agradeço ao orientador Doutor Esmael Fernandes, pelo acompanhamento, paciência e partilha de conhecimento ao longo deste percurso.

As comissões científicas do mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica do Instituto Superior de Educação e Comunicação e do mestrado em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação do Instituto Politécnico de Bragança pelo apoio, incentivo e pelos momentos partilhados, que tornaram esta caminhada mais leve e enriquecedora.

Aos meus colegas de curso que juntos navegamos em busca do saber. Foram momentos de experiência única, pelos quais vos agradeço.

À minha querida mãe Floreana Prata Coelho, que não hesitou em nenhum momento ficar com os meus filhos para ver o sonho da sua filha estudar no exterior, se concretizar. As palavras são insuficientes para expressar, o meu amor e a minha gratidão.

Um agradecimento especial ao meu marido, o meu companheiro e amigo, que nas horas difíceis, soube, com as suas sábias palavras encorajar-me a continuar.

A cada um dos meus filhos, Dainira, Samuel, Daniel, Ester e André por terem suportado com paciência a minha ausência.

Aos meus irmãos que residem em Lisboa-Portugal.

Antes de terminar os meus agradecimentos, quero expressar o meu profundo agradecimento a uma pessoa especial que conheci no âmbito de um projeto, que marcou muito a minha vida pela sua forma de ser, à professora Doutora Maria José Rodrigues.

As palavras são insuficientes para agradecer a todos que contribuíram de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho que constitui um marco muito importante no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Um bem-haja a todos.

---

## **Resumo**

A avaliação na educação pré-escolar assume um papel central no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, orientando as práticas pedagógicas dos educadores e auxiliares. Ela é predominantemente formativa e recorre a metodologias e instrumentos diversificados que, de forma integrada, constroem documentação sobre o progresso da criança e a qualidade da intervenção educativa. Em São Tomé e Príncipe, a educação pré-escolar, tutelada pelo Estado, é um direito universal, obrigatório e gratuito para crianças dos 4 aos 5 anos. O presente estudo, procurou compreender no geral, as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar, sobre a avaliação das crianças que se desenvolvem em contexto de jardins de infância do Distrito de Água Grande, maior distrito na densidade populacional de São Tomé e Príncipe. Com base nos resultados, foi proposto melhorias para o desenvolvimento deste processo considerando abordagens pedagógicas diversas. A investigação adotou uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), através da análise documental, aplicação de inquéritos por questionário e realização de entrevistas, envolvendo 114 profissionais de 14 jardins de infância. Os resultados evidenciaram que, embora os profissionais demonstrem conhecimento teórico sobre o processo de avaliação, persistem lacunas significativas nas práticas, nomeadamente na frequência, metodologias, instrumentos utilizados e finalidades atribuídas à avaliação. Verificou-se também a ausência de uma linha de pensamento comum entre os profissionais, associada a desafios como a insuficiência de formação específica, deficientes condições de trabalho, desvalorização profissional e fragilidades nos programas de formação inicial e contínua. Face a estes resultados, propõe-se que futuros estudos aprofundem temáticas como: o impacto da avaliação de desempenho nas práticas pedagógicas, a relação entre formação educativa e qualidade do ensino, a articulação entre teoria e prática na avaliação, o papel da supervisão pedagógica e as lacunas e sinergias nas estruturas de coordenação, orientação e supervisão.

**Palavras-chave:** avaliação, educação pré-escolar, concepções e práticas.



## **Abstract**

Assessment in Preschool Education plays a central role in monitoring children's development, guiding the pedagogical practices of educators and assistants. It is predominantly formative and relies on diverse methodologies and tools that, in an integrated manner, build documentation on children's progress and the quality of educational intervention. In São Tomé and Príncipe, preschool education, overseen by the State, is a universal, compulsory, and free right for children aged 4 to 5. This study aimed to understand, in general, the assessment conceptions and practices of preschool education professionals in kindergartens regarding the evaluation of children in the context of kindergartens in the district of Água Grande, the most densely populated district of São Tomé and Príncipe, by identifying the tools and procedures used. Based on the results, improvements were proposed for the development of this process, considering various pedagogical approaches. The research adopted a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), through document analysis, the administration of questionnaires, and the application of interviews, involving 114 professionals from 14 kindergartens. The results showed that, although professionals demonstrate theoretical knowledge about the assessment process, significant gaps remain in practice, particularly regarding its frequency, methodologies, tools used, and purposes attributed to assessment. A lack of a shared perspective among professionals was also observed, along with challenges such as insufficient specific training, poor working conditions, professional undervaluation, and weaknesses in initial and ongoing training programs. Considering these results, it is proposed that future studies explore topics such as the impact of performance assessment on pedagogical practices, the relationship between educational training and teaching quality, the articulation between theory and practice in assessment, the role of pedagogical supervision, and the gaps and synergies in coordination, guidance, and supervision structures.

**Keywords:** Assessment, Preschool education, Conceptions and practices.



# Índice

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>III</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS.....</b>	<b>XIII</b>
<b>ACRÓNIMOS E SIGLAS.....</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
1.1. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	7
1.1.1. O CICLO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	9
1.1.2. AVALIAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	11
1.1.3. A ABORDAGEM EXPERIENCIAL NA AVALIAÇÃO: CONTRIBUTOS DE LAEVERS .....	13
1.1.4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....	15
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE (STP).....	18
1.2.1. SISTEMA EDUCATIVO SANTOMENSE .....	18
1.2.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE .....	18
1.2.3. PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	27
1.2.4. PROJETO PEREQT – AÇÕES DE MELHORIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	28
<b>2. METODOLOGIA E TRAJETO DO ESTUDO .....</b>	<b>31</b>
2.1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....	31
2.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	32
2.3. DESIGN DO ESTUDO .....	32
2.4. NATUREZA DO ESTUDO: ABORDAGEM MISTA (QUANTI-QUALITATIVA) .....	33
2.5. CONTEXTO DA PESQUISA .....	35
2.5.1. ENQUADRAMENTO TERRITORIAL DO ESTUDO.....	35
2.6. POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	37
2.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	40
2.7.1. ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL .....	40
2.7.2. ENTREVISTAS .....	41
2.7.3. QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....	42
2.8. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS .....	43

---

<b>2.9. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>44</b>
<b>2.10. ASPETOS ÉTICOS.....</b>	<b>46</b>

### **3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....49**

<b>3.1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO GRUPO A</b>	<b>51</b>
3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: EDUCADORES E AUXILIARES PEDAGÓGICOS	52
3.2.2. CONCEÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	58
3.2.3. PRÁTICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NOS JARDINS DE INFÂNCIA .....	61
3.2.4. REFLEXÃO E MELHORIA .....	68
<b>3.3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS GRUPO B .....</b>	<b>70</b>
3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS: DIRETORES E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS ....	70
3.3.2. CONCEÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA DOS DIRETORES E DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS.....	73
3.3.3. PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	74
3.3.4. REFLEXÃO E MELHORIA .....	77
<b>3.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS SUPERVISORES.....</b>	<b>79</b>
3.4.1. PERCURSO PROFISSIONAL .....	79
3.4.2. CONCEÇÃO DE AVALIAÇÃO .....	80
3.4.3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	84
3.4.4. DESAFIOS IDENTIFICADOS .....	86
3.4.5. PROPOSTAS DE MELHORIA .....	87
<b>3.5. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>88</b>
3.5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	88
3.5.2. CONCEÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	89
3.5.3. PRÁTICA DE AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS, METODOLOGIAS E FREQUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	90
3.5.4. DESAFIOS IDENTIFICADOS .....	91
3.5.5. PROPOSTAS DE MELHORIA NA AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	91

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....93**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....97**

<b>APÊNDICE 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A DIRETORA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E AUXILIARES PEDAGÓGICOS ...</b>	<b>107</b>
<b>QUESTIONÁRIO SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM JARDINS DE INFÂNCIA</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES DE JARDIM DE INFÂNCIA.....</b>	<b>113</b>
<b>QUESTIONÁRIO SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM JARDINS DE INFÂNCIA</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO AOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>117</b>
<b>QUESTIONÁRIO SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM JARDINS DE INFÂNCIA</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS SUPERVISORES .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS DOS 5 ANOS.....</b>	<b>125</b>

## Índice de Tabelas e Figuras

FIGURA 1 - CICLO DA PLANIFICAÇÃO.....	9
FIGURA 2 - LIGAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	12
FIGURA 3 - OFERTA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
FIGURA 4 - NÚMERO DE CRIANÇAS INSCRITAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	23
FIGURA 5 - NÚMERO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E AUXILIARES PEDAGÓGICOS.....	25
FIGURA 6 - ESTRUTURA DA DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	26
FIGURA 7 - DESIGN DO ESTUDO.....	33
FIGURA 8 - MAPA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE/ DISTRITO DE ÁGUA GRANDE.....	36
FIGURA 9 - PERCENTAGEM DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	52
FIGURA 10 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR GRUPO.....	56
FIGURA 11 - NÚMERO DE PROFISSIONAIS TRABALHAM NAS SALAS DE ATIVIDADES.....	57
FIGURA 12 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	60
FIGURA 13 - MÉTODOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS.....	62
FIGURA 14 - FREQUÊNCIA DE AVALIAÇÃO.....	65
FIGURA 15 - ORGANIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS.....	66
FIGURA 16 - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO.....	67
FIGURA 17 - IDADE E TEMPO DE SERVIÇO DOS DIRETORES E DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS.....	70
FIGURA 18 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR FUNÇÃO.....	71
FIGURA 19 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR ORIENTADORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES.....	72
FIGURA 20 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À AVALIAÇÃO.....	73
FIGURA 21 - FREQUÊNCIA E UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	75
FIGURA 22 - PREPARAÇÃO DOS EDUCADORES E AUXILIARES PEDAGÓGICOS PARA A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	76
TABELA 1 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS.....	20
TABELA 2 - NÚMERO DE JARDINS DE INFÂNCIA POR DISTRITOS.....	20
TABELA 3 - AGENTES DOCENTES EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	24
TABELA 4 - NÚMERO DE AUXILIARES PEDAGÓGICOS E EDUCADORES DE INFÂNCIA DE ÁGUA GRANDE.....	36
TABELA 5 - POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO.....	38
TABELA 6 - IDADE E TEMPO DE SERVIÇO.....	52
TABELA 7 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS EDUCADORES E AUXILIARES PEDAGÓGICOS.....	63



## **Acrónimos e Siglas**

**DAF-** Direção Administrativa e Financeira

**DEPE-** Direção da Educação Pré-Escolar

**GMECC-** Gabinete do Ministro da Educação, Cultura e Ciências

**GMEES-** Gabinete da Ministra d Educação, e Ensino Superior

**MECC-** Ministro da Educação Cultura e Ciências

**MOP-** Manual de Operação do Projeto

**OCEPE-** Orientações Curricular para Educação Pré-Escolar

**ODS-** Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

**PERQT-** Projeto Empoderamento das Raparigas e Educação de Qualidades para Todos

**STP-** São Tomé e Príncipe

**UNICEF-** Fundo das Nações Unidas para Infância

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na formação das pessoas, sendo um direito de todas as crianças. Em particular, a educação pré-escolar assume uma relevância incontestável, uma vez que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento global da criança. Atualmente, este nível de educação tem sido alvo de crescente atenção a nível global, impulsionado por diversos estudos que evidenciam a sua importância para o desenvolvimento infantil, a preparação para a vida e a integração num mundo cada vez mais complexo e desafiante. Nesse contexto, torna-se essencial que o sistema educativo esteja devidamente estruturado para garantir um desenvolvimento holístico, ajustado às necessidades das crianças. A educação pré-escolar abrange a primeira infância, até cerca dos seis anos de idade, e tem como função complementar a ação educativa da família, estabelecendo com esta uma relação de cooperação. O seu objetivo principal é estimular as crianças, através de atividades lúdicas e didáticas, promovendo o seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo, de modo a prepará-las para os níveis de ensino subsequentes e para a vida em sociedade (Lei-Quadro da Educação pré-escolar, Lei nº 3/2022, de São Tomé e Príncipe). Neste sentido, os profissionais que atuam neste nível de ensino têm uma responsabilidade acrescida, pois cabe-lhes proporcionar estímulos desafiantes que favoreçam o desenvolvimento holístico das crianças. Assim é fundamental, que sejam implementadas práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras, onde a avaliação assume um papel estruturante na melhoria da qualidade das atividades pedagógicas, das intervenções educativas e da aprendizagem das crianças.

Neste sentido, a problemática central deste estudo foca-se nas conceções e práticas dos diferentes profissionais de educação de infância, relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças em contexto de educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe. No processo de aprendizagem, a avaliação surge como um instrumento essencial para a promoção da qualidade educativa, não devendo ser encarada como um mecanismo de classificação ou julgamento, mas antes como um recurso para ajustar o currículo, diversificar estratégias, documentar processos e reorientar práticas pedagógicas (Cardona, Marques, Silva & Rodrigues, 2021). Assim, a avaliação deve constituir uma prática constante por parte dos educadores de infância, permitindo-lhes refletir criticamente sobre o seu desempenho profissional.

Deste modo, a motivação para a realização deste estudo emergiu da necessidade de compreender e evidenciar a importância da avaliação na educação pré-escolar. A avaliação

---

requer a utilização de diferentes instrumentos e metodologias, sendo predominantemente orientada por um modelo de avaliação formativa, diferenciando-se, assim, da avaliação que valoriza os produtos e os resultados finais. Este processo não deve ser negligenciado por nenhum profissional da educação pré-escolar, incluindo educadores e auxiliares pedagógicos, pois constitui um recurso fundamental para recolher informações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, assim como para a autoavaliação dos educadores/ auxiliares sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em contexto.

Tendo em consideração a complexidade da questão de investigação e dos objetivos a serem alcançados, optou-se por uma estratégia metodológica mista, articulando método quantitativo e qualitativo com o objetivo de captar, de forma integrada, as múltiplas dimensões do fenómeno em estudo. De acordo com Creswell e Plano Clark (2011), a abordagem mista constitui um meio pragmático para investigar questões complexas, permitindo ao investigador recorrer a múltiplas fontes e técnicas para enriquecer a análise. Com base nos objetivos definidos, a amostra incluiu cinco categorias de profissionais, totalizando 114 participantes do distrito de Água Grande.

A recolha de dados assentou na utilização de três instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário. A análise dos dados recolhidos através destes instrumentos, permitiram obter uma visão global das conceções e práticas dos profissionais, bem como das principais lacunas e desafios enfrentados no contexto da educação pré-escolar no distrito de Água Grande, possibilitando, de forma contextualizada apresentar proposta de melhoria do processo.

De acordo com os princípios éticos que orientam a investigação em Ciências da Educação, tal como definidos por Martins (2008), foram asseguradas várias medidas para proteger os participantes. Em primeiro lugar, garantiu-se o anonimato, assegurando que nenhuma informação recolhida permitisse a identificação individual dos participantes. Além disso, foi respeitada a confidencialidade dos dados, sendo estes utilizados exclusivamente para fins de investigação e armazenados de forma segura. A participação no estudo foi totalmente voluntária, sendo precedida por um processo de consentimento informado, no qual os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação, os procedimentos envolvidos e os seus direitos, incluindo o direito de desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas.

A presente dissertação encontra-se organizada em três partes principais: a primeira corresponde ao enquadramento teórico, onde se exploram os conceitos fundamentais relativos à avaliação na educação pré-escolar. São abordados os pressupostos teóricos subjacentes, os

diferentes tipos de avaliação, os instrumentos e metodologias utilizadas, bem como a relevância da documentação pedagógica neste processo. Ainda nesta parte, procede-se à contextualização do país - São Tomé e Príncipe, e do respetivo sistema educativo, no qual se insere o presente estudo. Segue-se uma caracterização da educação pré-escolar, destacando a sua evolução, os desafios enfrentados e as perspetivas futuras.

A segunda parte refere-se ao enquadramento metodológico da investigação. Aqui são apresentadas a problemática do estudo, as questões e os objetivos da investigação, bem como o plano de estudo e os procedimentos metodológicos adotados. De igual modo descreve, de forma pormenorizada, a estratégia de investigação seguida e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados.

A terceira e última parte é dedicada à apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos através da análise documental, de inquéritos por questionário e por entrevista, aplicados a três grupos de profissionais (grupos A, B e C). O *grupo A* era constituído por educadores de infância e auxiliares pedagógicos; o *grupo B*, por diretores de jardins de infância e orientadores pedagógicos e o *grupo C*, por supervisores. As questões incluídas nos guiões e questionários foram elaboradas de forma a respeitar uma lógica alinhada com os objetivos da investigação, contendo perguntas comuns a todos os participantes e outras específicas a cada grupo profissional. Nessa secção, apresentam-se e interpretam-se os dados obtidos para cada grupo, culminando numa triangulação dos resultados, onde se evidenciam as convergências, divergências e nuances das respostas recolhidas.

No final da dissertação, apresentam-se as considerações finais do estudo, reconhecendo que os temas relacionados com a problemática em análise são vastos e contínuos. São sintetizadas as principais conclusões e propostas de melhoria identificadas ao longo do trabalho. Ainda com base nos resultados obtidos, são sugeridas possíveis temáticas para investigações futuras.



## 1. A avaliação em educação

Nesta secção, apresenta-se um enquadramento teórico sobre a avaliação em educação, com particular enfoque na avaliação em educação pré-escolar, que constitui o eixo central deste estudo. Assim, ao longo do texto, exploram-se os principais conceitos relacionados com a avaliação, a forma como ela pode ser desenvolvida em contexto da educação pré-escolar, os instrumentos e metodologias utilizadas, bem como a relevância da documentação pedagógica no processo avaliativo.

O conceito de avaliação não possui uma definição única e universal. Contudo, é amplamente entendida como um ato de conhecer, medir, comparar, justificar, refletir, mudar e classificar. Segundo Catani e Gallego (2010) a avaliação pode ser entendida como o “conjuntos de experiências cotidianas, vinculadas a escolas ou não e ao conjunto de significações sociais dos processos que buscam, classificar, hierarquizar, verificar e calcular perdas ou ganhos, aquisições e desempenhos, investimentos e retornos” (p.10).

A avaliação constitui uma atividade intrinsecamente humana, intimamente relacionada com as expectativas e os critérios que se define em função de uma dada situação, indivíduo ou objeto. No quotidiano, constantemente se realizam avaliações sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o mundo que nos rodeia. É com base nessas avaliações que tomamos decisões e orientamos as nossas ações futuras (Faria & Bessler, 2014). Para Fernandes (2019) “a avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (p.12).

Portanto, o conceito de avaliação é polissémico, refletindo as diversas posturas filosóficas associadas à prática. Avaliar implica, alinhar os objetivos preconizados com os padrões de qualidade definidos.

Importa, contudo, salientar que a avaliação é um processo central na prática educativa, estando intrinsecamente ligada ao ensino e à aprendizagem. Longe de se reduzir à simples atribuição de classificações, a avaliação em educação envolve uma reflexão sistemática sobre o percurso educativo, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Historicamente, a avaliação esteve fortemente marcada por uma lógica classificativa e sumativa, orientada para a medição dos resultados finais da aprendizagem. Esta perspetiva, associada à tradição behaviorista, concebe a avaliação como um instrumento de controlo e

---

seleção, centrado em testes padronizados e na quantificação do desempenho (Perrenoud, 1998). Contudo, existem concepções que reconhecem a avaliação numa dimensão mais formativa e reguladora, alinhadas com abordagens construtivistas ou socioconstrutivistas da aprendizagem.

A este propósito, Perrenoud (1998) destaca a importância da avaliação formativa e reguladora, sublinhando que avaliar é também regular os processos de aprendizagem. Para este autor, a avaliação deve estar ao serviço da diferenciação pedagógica, promovendo a equidade e o sucesso de todos os alunos. Avaliar passa, assim, por compreender como cada criança aprende, respeitando os seus ritmos, necessidades e potencialidades.

Nesta linha, Stiggins (2005) defende que uma avaliação de qualidade deve ser compreendida como avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), em oposição à avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*). A primeira foca-se no apoio ao processo educativo, valorizando o feedback descritivo e a participação ativa dos alunos na regulação da sua própria aprendizagem. A segunda centra-se na verificação de resultados e no cumprimento de metas previamente definidas.

Outro contributo relevante provém de Black e Wiliam (1998), que, através da sua investigação, evidenciaram o impacto positivo da avaliação formativa na melhoria dos resultados escolares. Para estes autores, práticas como a explicitação dos critérios de sucesso, o feedback contínuo e a autorregulação dos alunos são fundamentais para tornar a avaliação um instrumento de aprendizagem.

Além disso, a avaliação deve ser entendida como um processo ético e dialogado, que respeita a diversidade e promove a inclusão. Segundo Fernandes (2009), a avaliação deve ser justa, transparente e centrada no sujeito da aprendizagem, exigindo uma atitude reflexiva por parte dos professores e uma escuta atenta às vozes das crianças.

Neste sentido, a avaliação deve ser vista como uma ferramenta que integra a ação de ensino e da aprendizagem. Ela orienta as estratégias dos professores, educadores de infância e auxiliares pedagógicos, oferecendo informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. A este propósito Figueira (2013), refere que “todo o ato de avaliar pressupõe uma capacidade de reflexão, de pôr em causa todo o trabalho realizado, todos os métodos e recursos utilizados, inclusive toda a postura educativa face ao grupo de crianças de uma instituição” (p. 81). Entende-se, pois, que a avaliação das aprendizagens pode ser definida como um conjunto de ações que se articulam e integram o processo educativo. Nesta linha de pensamento, Roldão (2008) refere que “avaliar é um conjunto de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso

mesmo, a verificação da sua consecução” (p.64). Adicionalmente, Cardona, Marques, Silva e Rodrigues (2021) destacam que “não há educação sem avaliação, cuja função é, precisamente, em primeiro lugar, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (p.14).

### **1.1. Avaliação em educação pré-escolar**

A avaliação em educação pré-escolar assume um papel essencial na construção de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e centradas na criança. Longe de uma lógica classificativa, a avaliação nesta etapa educativa visa compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo a singularidade de cada criança e a complexidade das interações que constroem o quotidiano educativo. Trata-se de um processo contínuo, contextualizado e profundamente ligado à observação, escuta e interpretação do que as crianças expressam, fazem e pensam.

A partir de uma perspectiva socioconstrutivista, amplamente influenciada por autores como Vygotsky (1978), a avaliação é concebida como uma prática mediadora que permite ao educador ajustar o ambiente, os desafios propostos e as interações pedagógicas de modo a apoiar o desenvolvimento da criança na sua zona de desenvolvimento proximal. Neste enquadramento, a avaliação não se reduz a um fim em si mesmo, mas constitui-se como uma ferramenta ao serviço da aprendizagem, da participação e do bem-estar da criança.

Autores como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) defendem uma abordagem participada da avaliação, em que as crianças são vistas como sujeitos ativos do processo educativo e cujas vozes devem ser consideradas na análise e interpretação das experiências vividas. A avaliação torna-se, assim, uma prática ética, relacional e partilhada, promotora de inclusão, equidade e qualidade educativa. Para tal, o educador de infância e os auxiliares pedagógicos devem considerar a criança como um sujeito único, em constante processo de desenvolvimento. A avaliação, pensada de forma criteriosa, contribui para o desenvolvimento curricular e das aprendizagens, especialmente em educação pré-escolar, onde a sua importância é muitas vezes subestimada (Cardona et al, 2021).

Esta afirmação, contextualizando São Tomé e Príncipe, torna-se ainda mais relevante uma vez que, importa reconhecer que a avaliação das aprendizagens deve abranger não apenas o Ensino Básico/Primário, mas também a educação pré-escolar, valorizando o seu papel fundamental desde os primeiros anos de vida.

Saliente-se que educação pré-escolar, destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, fase em que ocorrem significativos progressos no desenvolvimento e na aprendizagem, é um

---

período particularmente sensível, marcado por um ritmo acelerado de aquisições cognitivas, sociais, emocionais e motoras, sendo determinante para a construção das bases da personalidade da criança (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 3/2022). Este nível de educação é fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que se promovem estímulos através de metodologias de aprendizagem ativa, onde as atividades lúdicas fazem parte do quotidiano, e onde as crianças são protagonistas das suas próprias conquistas, numa interação constante com os pares e com o meio envolvente. Como mencionado por Mesquita (2014):

em educação de infância valorizam-se, preferencialmente, as aprendizagens das crianças na interação com os seus pares, na ação direta com os materiais, na apropriação que elas fazem do espaço sempre que agem sobre ele e, que progressivamente vão dominando, na relação cooperada com o educador. (p. 3)

Neste contexto, a avaliação em educação pré-escolar deve assumir um carácter contínuo de acompanhamento, registo e reflexão sobre o desenvolvimento global da criança, integrando as dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural. Este processo, como se referiu anteriormente, exige uma abordagem sensível e respeitadora das especificidades e ritmos individuais de cada criança.

Esta ação pedagógica implica o uso de diferentes técnicas e instrumentos, como a observação direta, portefólios, registos narrativos e entrevistas/diálogos com as crianças, permitindo uma compreensão mais abrangente do seu percurso. Este processo não se destina a classificar ou atribuir notas, mas sim a orientar a prática educativa, assegurando que cada criança tem acesso a oportunidades de aprendizagem e recebe o acompanhamento e os apoios adequados ao seu desenvolvimento global. Por outro lado, a avaliação formativa realizada de forma sistemática valoriza a individualidade e o ritmo próprio de cada criança, respeitando as suas características e promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

É neste contexto que Portugal (2012), afirma que “uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim de infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 4).

Assim, esta ação visa identificar o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e motor das crianças, destacando que o desenvolvimento e aprendizagem é um processo que reconhece que “a criança é um ser competente e capaz de avaliar e refletir sobre as suas próprias capacidades” (Azevedo, 2015, p.85); exigindo dos educadores infância e auxiliares

pedagógicos um acompanhamento sistemático, uma planificação das atividades baseadas em métodos adequados.

### 1.1.1. O ciclo de avaliação em educação pré-escolar

A articulação entre observação, planificação e avaliação é essencial para um processo educativo de qualidade, pois fornece as evidências necessárias para uma planificação fundamentada. Quando a planificação se baseia em dados concretos, as atividades educativas tornam-se mais relevantes e úteis, atendendo às lacunas ou potenciais desafios identificados.

A integração contínua entre esses elementos cria um ambiente de aprendizagem responsivo, promovendo a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. A observação, planeamento e avaliação formam um ciclo contínuo que sustenta o desenvolvimento das crianças e permite uma intervenção educativa que respeita os seus interesses e necessidades.

No ciclo da planificação, que se apresenta na figura 1, a avaliação e a ação educativa, são aliados intrínsecos. Segundo Cardona et al (2021) “se a planificação da ação educativa assenta na avaliação, a avaliação precisa de ser planeada para, precisamente, projetar a intervenção educativa” (p. 98). Neste processo circular, é importante ressaltar que a “a observação sobre a ação da criança e a reflexão sobre o significado dessa ação possibilitam ao professor subsidiar sua ação educativa, redimensionar seu fazer pedagógico no sentido de desvelar caminhos que ajudem essa criança a ampliar suas conquistas e a superar suas dificuldades” (Leitão, 2006. p. 27).



Figura 1 - Ciclo da planificação

A elaboração de uma planificação significa antever na prática as atividades, métodos e recursos necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas ou projetos, de forma a

---

garantir que o processo de aprendizagem aconteça de maneira intencional. A planificação, não deve ser entendida como uma previsão rígida de atividades, métodos e recursos, mas sim como uma proposta aberta e intencional, construída a partir do conhecimento profundo do grupo de crianças e dos seus interesses, saberes e formas de se relacionarem com o mundo. Esta planificação é flexível e provisória, pois será constantemente reelaborada a partir da escuta das crianças e da observação dos contextos vividos (Fochi, 2015).

No decurso da ação pedagógica, a escuta e a observação atenta por parte dos educadores e auxiliares pedagógicos assumem um papel central. Observar significa muito mais do que recolher dados, trata-se de um exercício de interpretação e de construção conjunta de significados. Esta escuta ativa permite ajustar intencionalmente os ambientes, as propostas e os materiais, de forma a sustentar processos de aprendizagem significativos e contextualizados.

Neste enquadramento, a observação e a reflexão sobre a ação tornam visíveis os processos de aprendizagem e o pensamento das crianças. Não se trata apenas de registar o que acontece, mas de atribuir sentido ao vivido, construindo pontes entre a planificação, a observação e a ação. Através destes processos articulados, os educadores reavaliam constantemente as suas decisões, num processo reflexivo e dialógico com os colegas, com as crianças e com as famílias (Mesquita, 2014).

A observação, a avaliação, a planificação e a execução constituem dimensões interdependentes da prática pedagógica, que se articulam de forma dinâmica e reflexiva. Este entrelaçamento permite ao educador de infância ou auxiliar pedagógico compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apoiar as suas trajetórias individuais e coletivas e ajustar continuamente a sua intervenção. Através da observação sistemática e da escuta atenta, o educador recolhe informação relevante que orienta a planificação e sustenta a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

Conforme se referiu anteriormente, em educação pré-escolar, a ação educativa não é apenas uma prática pedagógica isolada, mas um processo contínuo de construção conjunta de significado, no qual educadores e crianças estão imersos em trocas e interações que favorecem o desenvolvimento integral. Neste contexto, a avaliação constitui-se como um processo essencial para a regulação contínua da prática pedagógica e para o aprofundamento do entendimento sobre as crianças e o seu desenvolvimento.

A avaliação dentro da perspetiva, que se vem apresentando, deve ser entendida como uma prática reflexiva, que se desenvolve de forma contínua e integrada com a ação educativa. É neste sentido que se pode entender que, como afirma Micarello (2010), “avaliar é, portanto,

o exercício de um olhar sensível e cuidadoso para com o outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de ‘amorosidade’ que o ato educativo encerra” (p. 3).

Este olhar sensível, cuidadoso e amoroso é característico da educação pré-escolar, mas que não pode deixar de ser científico, rigoroso e experiencial, no sentido de permitir que toda a interpretação do que as crianças são e fazem, se foque na recolha de dados com reflexo na melhoria da ação educativa.

### **1.1.2. Avaliação e diferenciação pedagógica**

Um dos desafios frequentes na educação é garantir o atendimento às necessidades individuais das crianças. Muitas atividades pedagógicas ainda são desenvolvidas de forma uniforme, desconsiderando que cada criança possui um ritmo e estilo de aprendizagem único. É neste enquadramento que a diferenciação pedagógica surge como uma abordagem que visa atender à diversidade, nas salas de educação pré-escolar. A diferenciação pedagógica, baseia-se na premissa de que cada criança é única, requerendo estratégias educativas e avaliativas personalizadas que promovam o seu desenvolvimento holístico.

Conforme a UNESCO (2017), a diferenciação pedagógica constitui um princípio fundamental para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem, ao reconhecer que cada criança possui ritmos, interesses, necessidades e formas de aprender distintas. Em vez de aplicar estratégias uniformes, esta abordagem propõe a criação de contextos educativos flexíveis, onde os processos e os percursos de aprendizagem são adaptados às especificidades de cada criança, assegurando que todas tenham oportunidades reais de participação e desenvolvimento.

Em educação pré-escolar, esta visão implica uma escuta atenta e contínua das crianças, bem como a observação cuidadosa das suas interações, iniciativas e expressões. A diferenciação não se reduz à adaptação de tarefas, mas envolve a construção conjunta de experiências significativas, nas quais as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas, contribuindo ativamente para o seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, a diferenciação pedagógica, mais do que uma técnica, é uma postura ética e relacional que responde ao direito de cada criança a uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando a diversidade como valor. A este propósito, Tomlinson (2017) reforça que esta prática reconhece que as crianças aprendem em ritmos diferentes e possuem formas variadas de se relacionar com o conhecimento. Assim, uma planificação pedagógica diferenciada considera as características únicas de cada criança, assegurando que todas tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, com o suporte necessário para alcançar o sucesso.

---

Esta abordagem promove um ambiente educativo que reconhece e potencia o valor único de cada criança, contribuindo para uma aprendizagem mais justa, participada e significativa.



Figura 2 - Ligações da avaliação em educação pré-escolar

A figura 2 ilustra o papel central da avaliação no contexto da educação de pré-escolar e resume o que tem sido dito nas subsecções anteriores, evidenciando a sua articulação com diversas dimensões essenciais da prática pedagógica. De acordo com a perspetiva socioconstrutivista, a avaliação não se limita à verificação de resultados, mas constitui um processo contínuo e dinâmico que sustenta a intencionalidade educativa, permitindo compreender, documentar e apoiar o percurso de aprendizagem de cada criança.

Neste sentido, a avaliação proporciona feedback contínuo, permitindo ao educador devolver às crianças informações significativas sobre os seus processos, dificuldades e progressos, o que contribui para a construção ativa do conhecimento. Simultaneamente, possibilita a identificação do alcance dos objetivos de aprendizagem, permitindo reconhecer o que cada criança já sabe e é capaz de fazer, bem como as áreas que requerem maior atenção e apoio.

Através da avaliação torna-se possível implementar uma diferenciação pedagógica, ajustando intencionalmente os contextos, materiais e propostas educativas às características, interesses e necessidades de cada criança, garantindo o respeito pela diversidade e promovendo a equidade. Esta mesma lógica de escuta e atenção individualizada sustenta a melhoria contínua da ação educativa, permitindo ao educador refletir sobre a eficácia das suas intervenções e reformular práticas em função das evidências recolhidas.

Adicionalmente, a avaliação fundamenta a adaptação e flexibilidade das propostas pedagógicas, tornando possível reorganizar estratégias, tempos, espaços e interações em função daquilo que as crianças expressam através das suas ações, verbalizações e

envolvimento. Por fim, este processo dá suporte a uma planificação baseada em evidências, garantindo que as decisões pedagógicas não se baseiam em pressupostos ou generalizações, mas sim numa escuta atenta e documentada dos percursos individuais e coletivos das crianças.

Deste modo, a avaliação assume-se como um instrumento de construção e reconstrução contínua da prática pedagógica, integrando-se plenamente na ação educativa e contribuindo para a promoção de aprendizagens com sentido, em contextos de participação, escuta e coconstrução de saberes.

### **1.1.3. A abordagem experiencial na avaliação: contributos de Laevers**

No contexto da educação pré-escolar, a avaliação da ação das crianças tem-se vindo a aproximar de modelos que valorizam a experiência subjetiva da criança e a qualidade do contexto educativo. Neste enquadramento, destaca-se o contributo do modelo desenvolvido por Ferre Laevers e colaboradores, que propõem uma abordagem baseada em duas dimensões fundamentais: o Bem-estar e a Implicação (também designada por Envolvimento) (Laevers, 1994; Laevers et al., 2005; Portugal & Laevers, 2010).

Este modelo integra-se no denominado *Experiential Education Project*, iniciado na Universidade de Leuven (Bélgica), que parte do princípio de que a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global só ocorrem quando a criança está emocionalmente segura e profundamente envolvida nas atividades (Laevers, 1997). Assim, a avaliação -se baseia -se no que a criança sabe ou faz, como ela vive e experiencia cada momento educativo.

A primeira dimensão, o bem-estar, refere-se ao estado emocional da criança e à forma como se sente no ambiente educativo. Um elevado nível de bem-estar indica que a criança se sente segura, relaxada, confiante, valorizada e emocionalmente satisfeita. Este estado resulta da satisfação das necessidades fundamentais, como a segurança física, o afeto, o reconhecimento, a autonomia, a competência e a pertença (Laevers, 1997; Portugal & Laevers, 2010). Para Laevers (1994), o bem-estar é um pré-requisito essencial para que a criança possa desenvolver-se de forma equilibrada e usufruir plenamente das oportunidades de aprendizagem. A sua avaliação é realizada com base em indicadores como a abertura e recetividade, flexibilidade, autonomia e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo mesma (Portugal & Laevers, 2010).

A segunda dimensão, a Implicação (ou Envolvimento), está relacionada com o grau de envolvimento profundo da criança nas atividades que realiza. Laevers (1994, 1997) define-a como um estado de concentração intensa, interesse, motivação intrínseca e esforço cognitivo, que ocorre quando a criança é desafiada ao nível das suas capacidades e interesses. Este

---

envolvimento revela-se essencial para a aprendizagem profunda e o desenvolvimento de competências complexas. Os indicadores que permitem observar a implicação incluem a concentração, energia, complexidade e criatividade da ação, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e sinais de satisfação durante ou após a atividade (Portugal & Laevers, 2010; Laevers et al., 2005).

Ambas as dimensões são avaliadas através de escalas de observação com cinco níveis, que variam entre 1 (muito baixo) e 5 (muito alto). No nível 1, observa-se ausência ou sinais negativos do estado em causa; no nível 5, verifica-se uma presença intensa, contínua e claramente visível. Através desta escala, o educador pode monitorizar a qualidade da experiência educativa e identificar áreas que exigem intervenção (Laevers et al., 2005).

O modelo de Laevers assume a observação como uma prática central e contínua, orientada para a ação. O educador desempenha um papel fundamental ao ser um observador atento e reflexivo, capaz de interpretar os sinais do bem-estar e da implicação da criança, e de ajustar a prática pedagógica de forma sensível e intencional. Este ajustamento não se limita à relação adulto-criança, mas estende-se ao ambiente físico, à organização do tempo e às interações entre pares (Laevers, 1997; Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, o modelo destaca três pilares essenciais que o educador deve assegurar: (i) o diálogo experiencial, que favorece relações significativas e empáticas; (ii) a autonomia e iniciativa livre da criança, promovendo escolhas e participação ativa; e (iii) o enriquecimento do meio, através da oferta de experiências desafiantes e culturalmente relevantes (Laevers, 1994).

A aplicação deste modelo permite ao educador diagnosticar precocemente dificuldades emocionais ou motivacionais, ajustar as estratégias pedagógicas e criar contextos mais estimulantes, inclusivos e respeitadores da individualidade de cada criança. Para além disso, Laevers (1997) salienta que esta abordagem deve ser sempre complementada com uma leitura contextualizada da história pessoal da criança, dos seus contextos familiares e das suas características únicas.

A avaliação segundo o modelo de Laevers centra-se nas condições que favorecem o desenvolvimento holístico da criança, através da valorização da sua experiência vivida e fortemente associado à sua ação e ao brincar. Ao focar-se no bem-estar e na implicação, o educador transforma-se num mediador da qualidade educativa e num agente que promove aprendizagens verdadeiramente significativas.

#### **1.1.4. Documentação pedagógica**

A documentação pedagógica é um processo sistemático de registo, análise e reflexão sobre as práticas educativas e o desenvolvimento das crianças. Utilizada sobretudo na educação pré-escolar, permite acompanhar a aprendizagem e ajustar as intervenções pedagógicas de forma evidenciada e fundamentada.

Documentar é recolher “elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa” (Lopes, Silva et al., 2016a, p. 106). É, por isso, que Mesquita (2014) considera que “o processo de documentação é complexo porque envolve múltiplos processos e a construção de significados, o que implica muita experimentação, reflexão, colaboração e partilha” (p. 12).

A documentação pedagógica é essencial para a avaliação em educação pré-escolar. Ela permite registar, analisar e refletir sobre as ações das crianças, ajudando os educadores de infância e auxiliares pedagógicos a adaptar as suas práticas às necessidades e interesses das crianças. Constitui-se como uma ferramenta indispensável para os educadores de infância/auxiliares pedagógicos, não apenas para acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas também como uma “bússola” para guiar as suas práticas educativas. Este processo de documentar as realizações das crianças, não se limita a um arquivo de atividades, mas promove uma reflexão contínua, permitindo que educadores de infância, auxiliares pedagógicos, crianças e famílias compreendam melhor os processos de aprendizagem.

Para Malaguzzi (1999), Zabalza, (1998) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Marques(2019), a documentação constitui um instrumento de pesquisa para o educador, permitindo-lhe compreender como a criança constrói o conhecimento e fornecendo pistas para a planificação pedagógica. Assente na observação atenta dos interesses e necessidades infantis, esta abordagem é considerada uma pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem. Escutar a criança implica reconhecer a sua voz e valorizar a sua visão do mundo, construindo uma imagem de criança competente.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) a documentação pedagógica envolve o processo e o conteúdo. Conforme afirma Mesquita (2022) a documentação pedagógica vai além da simples recolha de dados. Documentar não se limita à recolha de materiais, configurando-se como um processo que permite aos educadores refletir sobre o seu trabalho de forma rigorosa, metódica e democrática. Mais do que um simples registo, a documentação pedagógica representa um processo dinâmico de escuta e reflexão, permitindo questionar e

---

redefinir a imagem da criança, os seus direitos e o seu papel no contexto educativo (Mesquita, 2022).

De acordo com diversos autores (Mesquita, 2022, 2014, Marchão & Fitas 2014, Oliveira 2011, Sousa 2011, Figueira, 2012, Fonseca 2012), os instrumentos utilizados na avaliação incluem:

- Observação e registo

A observação do quotidiano é essencial, pois o dia a dia das crianças proporciona múltiplos momentos que exigem do educador de infância/auxiliares pedagógicos a capacidade de decidir sobre a melhor forma de intervir. É importante atentar a aspetos como a chegada da criança ao jardim de infância, a sua interação com adultos e pares, as suas atitudes durante as brincadeiras e os temas que mais despertam o seu interesse. Esses momentos revelam tanto os seus conhecimentos prévios como aqueles que podem ser desenvolvidos com a mediação do educador. Assim, torna-se fundamental adotar um olhar atento e investigativo, capaz de compreender a criança em toda a sua singularidade e riqueza.

Os registos individuais das crianças, resultantes da observação do educador de infância e auxiliares pedagógicos, devem ser mantidos num caderno com informações relevantes sobre cada criança, como aspetos da vida familiar, comentários feitos por elas ou pelos pais, e experiências vividas na instituição. Estes registos tornam-se ainda mais enriquecedores com a participação ativa das crianças na sua elaboração. Enquanto sujeitos ativos na construção do seu conhecimento, devem ser envolvidas em todas as etapas do seu quotidiano escolar, incluindo o acompanhamento da própria prática pedagógica (Faria, & Bessler, 2014).

- Narrativas e relatórios descritivos

Os relatórios de avaliação, elaborados pelo educador, podem ser descritivos ou particulares. Os relatórios descritivos são uma estratégia para registar observações pedagógicas e aprofundar o conhecimento sobre o grupo de crianças. Devem abranger diferentes dimensões do seu desenvolvimento, como emoções, afetos, cognição e movimento. Já os relatórios particulares são mais objetivos e incluem informações sobre a saúde das crianças, histórico médico, contactos familiares, caderneta de vacinação e hábitos alimentares. Estes são de uso exclusivo do educador e da família, garantindo a confidencialidade das informações (Faria, & Bessler, 2014).

- Portefólios

O portefólio é um instrumento de registo e avaliação que reúne evidências do progresso, das aprendizagens e do desenvolvimento de um indivíduo ao longo do tempo. Na educação, ele é uma coleção organizada de trabalhos, reflexões e registos que documentam a evolução

da criança ou do aluno, permitindo uma avaliação contínua e formativa. Como salientam Bruce, Goode e Graham (2024):

os portefólios permitem que os educadores, os pais e as mães acompanhem o desenvolvimento de uma criança ao longo do tempo, fornecendo um registo tangível das suas conquistas e etapas. Estes são coleções de amostras do trabalho de uma criança, incluindo abordagens artísticas, fotografias, amostras de escrita e outra documentação e registos de aprendizagem. Mostram as conquistas, interesses e crescimento da criança em várias áreas de aprendizagem(p. 22).

Este permite tanto às crianças como ao educador de infância e auxiliares pedagógicos refletirem sobre o que as crianças são e fazem. Quando utilizados como metodologia, promovem uma avaliação mais abrangente e significativa do desenvolvimento das crianças.

Em educação pré-escolar, as crianças são coautoras do seu portefólio, refletindo sobre o seu trabalho, auto analisando-se e autoavaliando-se. Este registo, único e genuíno, reforça a sua importância e pode servir como meio de comunicação entre o jardim de infância e a família, incentivando a sua participação no processo de ensino e aprendizagem (Bruce, Goode & Graham, 2024).

Conforme ficou expresso nesta secção a avaliação em educação pré-escolar baseia-se em observações e interações naturais, avalia a aprendizagem de forma integrada e ao longo do tempo, reflete a realidade do processo educativo e faz parte do processo educativo e da aprendizagem. A interligação entre observação, planificação, ação e avaliação é essencial no processo educativo, permitindo ajustes que tornam a aprendizagem mais significativa. A avaliação formativa, em educação pré-escolar, regula a intervenção educativa, servindo para acompanhar e melhorar o processo pedagógico. A observação da ação das crianças fornece pistas para adequar estratégias, enquanto a planificação estrutura atividades que garantem uma ação educativa coerente.

A diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem exige diferenciação pedagógica, garantindo equidade e oportunidades adequadas a cada criança. Assim, a avaliação deve ser flexível, respeitando o desenvolvimento individual e promovendo o crescimento cognitivo, motor, emocional e social. Por fim, a avaliação deve ser integrada de forma natural no processo educativo, e deve ser autêntica, significativa e sistemática (Cardona, et al, 2021, Portugal, 2010, Mesquita, 2014).

---

## **1.2. Educação Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe (STP)**

Falar de educação é falar de um país, de uma sociedade, de uma história e de costumes. Para compreender a educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, torna-se indispensável conhecer o contexto legislativo que a suporta.

### **1.2.1. Sistema Educativo Santomense**

O sistema educativo santomense, regido pela Lei de Bases n.º 4/2018, de 18 de fevereiro de 2019, visa promover uma educação de qualidade, garantindo o acesso universal e gratuito ao ensino básico. Ainda, assegura a todos os são-tomenses a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades e construírem os seus projetos de vida e de cidadania, num ambiente democrático e plural (Lei de Bases n. 4/2018). É de vital importância ressaltar que:

o Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global do cidadão, o processo social e a democratização da sociedade (Lei de Bases n.º 4/2018 art.1.º).

O Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe compreende três subsistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. A educação pré-escolar, de natureza formativa, complementa e apoia a ação educativa da família, estabelecendo uma cooperação estreita com esta. A educação escolar abrange o ensino básico, secundário e superior, incluindo modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. Por sua vez, a educação extraescolar engloba a alfabetização, a pós-alfabetização, a atualização cultural e científica, bem como a reconversão e o aperfeiçoamento profissionais, desenvolvendo-se em formatos formais e não formais. O sistema integra ainda a formação técnico-profissional, articulando-se com o Sistema Nacional de Formação e Aprendizagem Profissional.

O subsistema, educação pré-escolar, é considerado um direito a todas as crianças de 4 e 5 anos e a frequência universal, obrigatória e gratuita (art. 8.º).

### **1.2.2. Educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe**

Conforme estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2018), a educação pré-escolar enquadra-se nos objetivos de proteção da infância e concretiza-se num conjunto de ações articuladas com a família, visando o desenvolvimento integral da criança e a sua preparação para o ingresso no sistema escolar (art.º 5.º). Esta etapa educativa tem vindo a ser cada vez mais valorizada pela sociedade santomense.

Ao longo da sua história, São Tomé e Príncipe tem vindo a estruturar uma rede de jardins de infância e creches em todo o território, inicialmente motivada pela necessidade de libertar a mão-de-obra feminina das tarefas de cuidado das crianças para permitir a sua participação ativa nas atividades agrícolas, conforme se refere na Carta Política Educativa (2019-2023, p. 44). Esta orientação teve raízes históricas que remontam ao período colonial, durante o qual foram criadas creches nas antigas empresas agrícolas com o principal objetivo de guardar as crianças enquanto as mães trabalhavam nas plantações de cacau e noutras culturas. Esta função meramente assistencialista influenciou durante muito tempo a perceção social sobre o papel da educação pré-escolar.

Após a independência, em 1975, a rede existente entrou num processo de degradação que se prolongou por cerca de 25 anos, refletido tanto na deterioração das infraestruturas como na redução do número de educadores e de crianças integradas no sistema. Apesar destas dificuldades, a valorização da educação pré-escolar tem vindo a crescer significativamente nas últimas décadas, impulsionada por diversos estudos nacionais e internacionais que evidenciam os benefícios desta etapa para o desenvolvimento holístico das crianças e para a qualidade do percurso educativo futuro.

Contudo, ainda persiste a necessidade de desconstruir a visão redutora de que os jardins de infância servem apenas para ocupar as crianças enquanto os pais trabalham. Esta ideia, enraizada historicamente, contrasta com a conceção atual da educação pré-escolar como um direito das crianças e um espaço educativo estruturado, com objetivos pedagógicos próprios, que favorece o seu bem-estar, desenvolvimento e participação ativa.

Neste contexto, tem-se assistido à expansão da rede pública de educação pré-escolar, com o objetivo de assegurar uma oferta educativa inclusiva e acessível a todas as crianças, independentemente da sua condição socioeconómica e da sua localização geográfica. Paralelamente, o setor privado tem vindo a crescer, especialmente nos centros urbanos, como reflexo da procura crescente e da valorização social deste nível de educação, contribuindo de forma complementar para o alargamento da cobertura educativa no país..

### **Instituições**

A reabilitação das infraestruturas, muitas das quais herdadas da colonização, iniciou-se apenas a partir do ano 2001, graças às ações conjugadas do governo e seus parceiros, tendo em conta o reconhecimento da educação pré-escolar como parte do sistema educativo, consumado na Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 2/2003. É com esta lei que a educação pré-escolar começa a ter alguma visibilidade. Apesar de ainda ser de frequência

facultativa, pode se considerar que foi o primeiro marco da emancipação do sistema, atingindo, como se pode observar na tabela 1, em 2023, 151 estabelecimentos, pertencendo 110 à rede pública e 41 à rede privada, com uma oferta pública de 73% (Boletim estatístico MECC /2022-2023).

Tabela 1 - Número de Estabelecimentos públicos e privados

Indicadores	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
N.º de Estabelecimentos de Ensino	114	123	123	132	151
N.º de Estabelecimentos de Ensino (público)	91	101	100	101	110
N.º de Estabelecimentos de Ensino (privado)	23	22	23	31	41
N.º de Salas (público)	280	282	325	348	368

Fonte: Adaptado do Boletim estatístico MECC/2022-2023

Mesmo após a independência e a distribuição das roças aos trabalhadores, muitas das antigas creches permaneceram, adaptando-se às mudanças políticas e estatutárias ao longo do tempo. O que antes era apenas um espaço para acolher crianças enquanto os pais trabalhavam transformou-se num ambiente dedicado à estimulação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De Cauê a Paguê, os jardins de infância estão presentes em diversas comunidades, funcionando em edifícios herdados da era colonial ou construídos pelo Estado e uma forte e crescente presença do sector privado. A distribuição de jardins de infância por distritos, encontra-se especificada na tabela 2.

Tabela 2 - Número de jardins de infância por distritos

Distrito	Jardins de infância (público)	Jardins de infância (privado)
Água Grande	14	33
Mé-Zochi	20	4
Cantagalo	18	3
Lobata	16	1
Lemba	14	0
Cauê	10	0
Total S. Tomé	92	41
RAP	18	0
Total Geral STP	110	41

Fonte: Adaptado do Boletim estatístico MECC/2022-2023

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos jardins de infância públicos e privados por distrito em São Tomé e Príncipe, evidenciando uma clara predominância da rede pública, com um total de 110 jardins de infância face a 41 privados. Esta realidade reflete o esforço do Estado em garantir o acesso à educação pré-escolar, especialmente em zonas onde a presença do setor privado é inexistente ou residual. Ainda assim, a presença da rede privada, correspondente a cerca de 27% da oferta nacional, tem vindo a afirmar-se sobretudo nas zonas

<mais urbanizadas, como é o caso de Água Grande, onde se concentra a maioria dos estabelecimentos privados (33). Este distrito conta ainda com 14 jardins públicos, revelando uma coexistência significativa entre os dois setores. A forte presença da rede privada neste território poderá estar associada à sua localização urbana, maior densidade populacional e maior capacidade de atrair investimento privado.

A expansão da rede privada teve início com a criação do primeiro jardim de infância oficial, a "Princesinha", inaugurado em 2004 na capital do país. A publicação da Lei do Ensino Particular e Cooperativo (Lei n.º 11/1993) veio permitir a proliferação de jardins de infância privados, sobretudo em distritos com maior concentração populacional, como Água Grande e Mé-Zóchi. No entanto, a sua distribuição continua desigual no território. Mé-Zóchi, apesar de contar com o maior número de jardins de infância públicos (20), regista apenas quatro privados. Já Cantagalo (18 públicos e 3 privados) e Lobata (16 públicos e 1 privado) apresentam valores mais equilibrados, embora ainda com uma forte predominância da rede pública. Nos distritos de Lemba e Cauê, bem como na Região Autónoma do Príncipe, a oferta privada é inexistente, sendo as famílias totalmente dependentes da rede pública. Estes dados evidenciam disparidades territoriais no acesso à diversidade de ofertas educativas, com maior concentração da iniciativa privada nos contextos urbanos e maior dependência do setor público nas zonas menos populosas.

O investimento público na expansão da educação pré-escolar tem procurado responder ao objetivo de garantir uma oferta educativa universal, independentemente da condição económica e da localização geográfica das famílias. A presença complementar da rede privada, embora ainda limitada a determinados territórios, constitui um contributo relevante para o alargamento da cobertura educativa num país em vias de desenvolvimento.

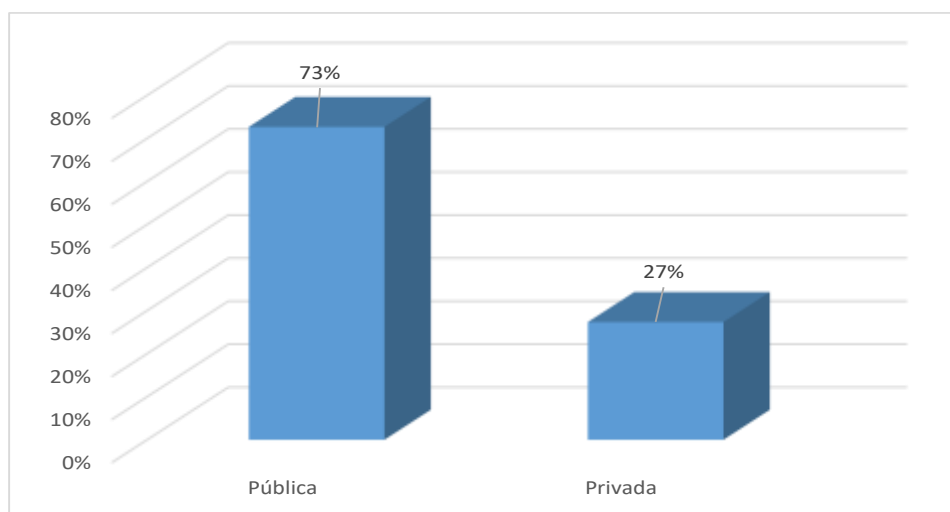


Figura 3 - Oferta da educação pré-escolar

Fonte: Boletim estatístico MECC/2022-2023

---

## **Atendimento**

Outrora em São Tomé e Príncipe, os jardins de infância funcionavam só um período do dia. Com a crescente procura e a política governamental de permitir acesso a todas as crianças, os jardins de infância das cidades e arredores delas, funciona em dois períodos do dia, com grupos diferentes, salvo um número considerado ínfimo de jardins de infância, têm grupo de crianças em regime integral (Lei quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº 3/2022 art. 25.º).

Na referida Lei também se estabelece o horário de funcionamento referindo-se que “o horário de funcionamento dos estabelecimentos da educação pré-escolar é homologado pelo Ministério encarregue da área da Educação, sob proposta da direcção pedagógica”( Lei quadro da Educação Pré-escolar 3/2022 art .26.º). Foi neste sentido que, a Direcção da educação pré-escolar estabeleceu o seguinte horário do funcionamento: no primeiro período do dia das 7 às 12 horas, e no da tarde, das 12:30 às 17:00 com menos 30 minutos do tempo letivo comparando ao período da manhã (DEPE, Circular n. º12/2024. Direcção da Educação Pré-escolar).

## **Crianças inscritas na educação pré-escolar**

A educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe tem registado uma expansão significativa da sua capacidade de resposta, especialmente através do reforço da rede pública, conforme referido anteriormente. Entre 2017 e 2023, observou-se um aumento de 6,6% no número de crianças de 5 anos inscritas e de 6,5% no grupo de crianças dos 4 anos de idade. Esta evolução positiva teve início em 2018, ano em que a educação pré-escolar passou a ser considerada obrigatória para as crianças dos 4 e os 5 anos de idade, conforme estipulado na Carta Política Educativa 2019-2023.

Esta medida contribuiu para uma elevação expressiva das taxas de escolarização, tendo a taxa líquida para as crianças de 4 e 5 anos de idade atingido os 95,5%, e, especificamente para as crianças de 5 anos, os 99,6%, de acordo com o Boletim Estatístico do MECC (2022-2023). Os dados que ilustram esta tendência encontram-se representados na Figura 4.

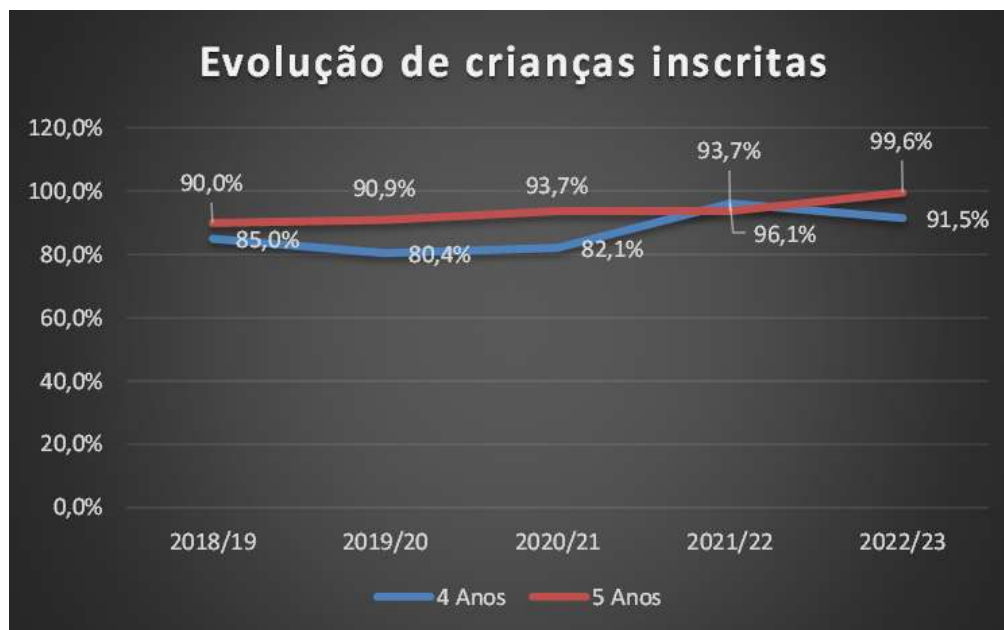


Figura 4 - Número de crianças inscritas na educação pré-escolar

Fonte: Boletim estatístico MECC/2022-2023

Este avanço positivo na expansão do acesso resulta de esforços empreendidos pelo MECC através da Direção da educação pré-escolar, na sensibilização da comunidade, no fortalecimento da rede e no reforço dos recursos humanos. Esses ganhos são resultados de investimentos de diferentes parceiros de cooperação que têm sido indispensáveis para o desenvolvimento do subsetor (Relatório da Avaliação da Carta Política Educativa 2024).

Outro fator relevante foi a implementação de medidas de inclusão social, como a redução ou isenção de propinas para famílias em situação de vulnerabilidade e a distribuição de materiais escolares para crianças desfavorecidas, garantindo maior equidade no acesso à educação.

### **Pessoal docente**

Os docentes da educação pré-escolar desempenham um papel essencial na promoção de uma educação holística para as crianças. A coordenação entre os diferentes profissionais, considerando as funções desempenhadas por cada grupo, reflete o trabalho conjunto em prol da melhoria contínua.

Atualmente, o corpo docente da educação pré-escolar é composto por Supervisores pedagógicos, Orientadores pedagógicos, Diretores, Responsáveis, Secretários docentes, Educadores de infância e Auxiliares pedagógicos. Este último grupo, em função da expansão da rede, têm desempenhado funções equiparadas às dos educadores de infância, apesar de nem todos possuírem a formação necessária.

De acordo com o Boletim Estatístico do MECC (2022-2023), dos 1.108 profissionais ativos, 446 possuem formação, 288 estão em processo de formação e 374 não possuem formação. Este cenário evidencia a necessidade de investimentos adicionais na formação dos educadores de infância, a fim de garantir a qualidade da educação oferecida, conforme se verifica na tabela 3.

Tabela 3 - Agentes docentes em educação pré-escolar

<b>Agentes Docentes</b>											
c/ Formação			Em Formação			s/ Formação			Total		
<b>F</b>	<b>M</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>MF</b>
379	1	380	270	0	270	302	14	316	951	15	966
63	3	66	17	1	18	56	2	58	136	6	142
442	4	446	287	1	288	358	16	374	1087	21	1108

Fonte: Adaptado Boletim estatístico MECC/2022-2023

Os dados evidenciam que a maioria dos profissionais a exercer funções na educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe possui formação pedagógica, num total de 360 indivíduos (37%). Contudo, uma proporção expressiva continua em processo de formação (248 profissionais, correspondentes a 26%) e uma percentagem igualmente relevante (316 profissionais, ou 33%) exercem funções sem qualquer qualificação pedagógica.

A presença significativa de agentes educativos sem formação específica na área revela um desafio estrutural para o sistema educativo, apontando para a urgência de medidas que promovam o acesso a uma formação inicial sólida e contínua. Embora a percentagem de profissionais com formação seja, à primeira vista, encorajadora, importa sublinhar que este número inclui indivíduos que frequentaram cursos de curta duração (um e três anos) em ação educativa, reconhecidos oficialmente como formação pedagógica.

No entanto, conforme tem sido apontado em diferentes contextos, a eficácia destes cursos é frequentemente questionada, uma vez que muitos dos auxiliares pedagógicos formados não demonstram, na prática, competências pedagógicas consolidadas. Tal constatação reforça a necessidade de repensar o modelo de formação existente, de forma a assegurar uma intervenção educativa de qualidade na primeira infância.

Os educadores de infância são docentes com formação média ou superior na área da educação de infância, representando apenas 7% do total de profissionais que exercem funções pedagógicas em educação pré-escolar. Esta realidade contraria o disposto na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 03/2022, MECES, 2022), que estabelece no seu artigo 34.º que “a atividade educativa numa sala da educação pré-escolar destinada às crianças de zero a três

anos de idade é desenvolvida por um educador de infância com as habilitações legalmente previstas para o efeito”.

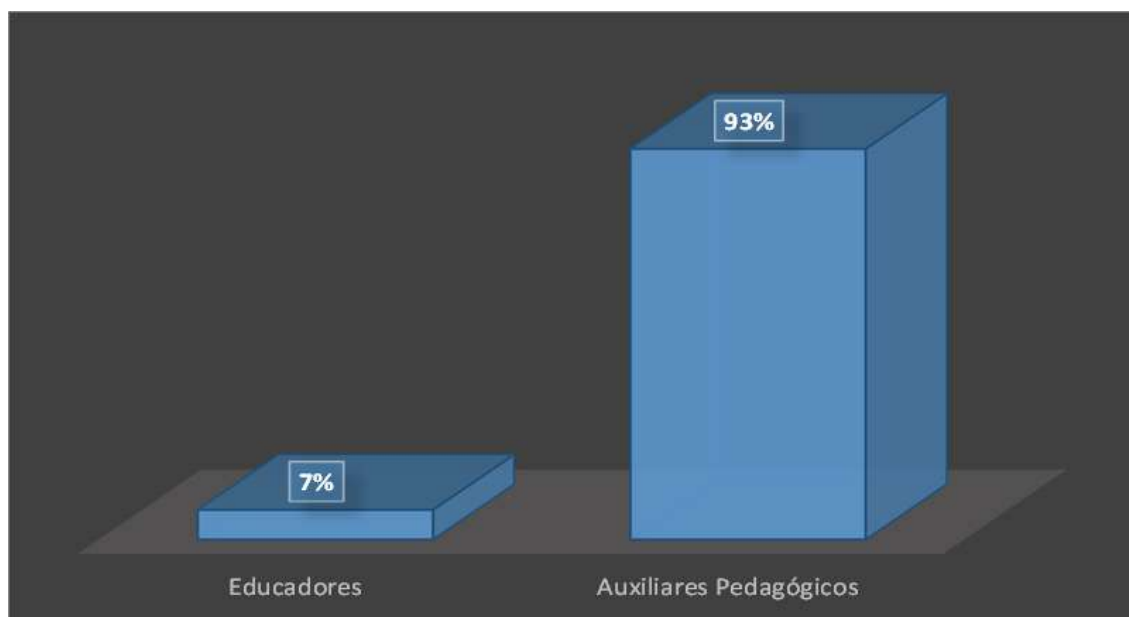


Figura 5 - Número de educadores de infância e auxiliares pedagógicos

Fonte: Adaptado, boletim estatístico MECC/2022-2023

Como se pode observar na figura 5 os auxiliares pedagógicos representam a maioria dos profissionais na educação pré-escolar, assumindo um papel fundamental na expansão do acesso, face à insuficiência de educadores de infância qualificados. Esta realidade resulta de uma estratégia de crescimento que não foi acompanhada por uma formação adequada dos educadores. No entanto, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 03/2022, MECCES, 2022) prevê a atuação dos auxiliares pedagógicos, garantindo a continuidade da ação educativa. De acordo com a legislação, “em situações excecionais, na ausência de um educador de infância qualificado, a atividade pode ser assumida por um auxiliar pedagógico com as habilitações legalmente previstas para o efeito” (art.34).

Além dos auxiliares pedagógicos, o setor conta ainda com outros profissionais essenciais para o funcionamento e supervisão dos jardins de infância. Atualmente, existem 25 (vinte e cinco) supervisores pedagógicos, 42 (quarenta e dois) orientadores pedagógicos, 28 (vinte e oito) diretores ou coordenadores, 78 (setenta e oito) responsáveis por jardins de infância e 18(dezoito) secretários docentes, estes últimos encarregues das questões administrativas das instituições.

---

## Coordenação Administrativa e pedagógica

A coordenação das atividades desenvolvidas nos jardins de infância da rede pública é assegurada, a nível central, pela Direção da Educação Pré-Escolar (DEPE), uma estrutura integrada no Ministério da Educação. De acordo com a Orgânica do XVIII Governo Constitucional de São Tomé e Príncipe (Decreto-Lei n.º 05/2023, MECES, 2023), compete a esta Direção "assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação, acompanhando e avaliando a sua concretização" (art. 116.º).

A DEPE está organizada em dois departamentos distintos que, em articulação, desenvolvem ações orientadas para a melhoria da qualidade pedagógica e organizacional dos jardins de infância públicos. No que se refere à rede privada, a atuação desta Direção é bastante limitada, não se verificando, de forma sistemática, ações de supervisão, monitorização ou acompanhamento pedagógico. As intervenções restringem-se, geralmente, ao apoio pontual, nomeadamente através do encaminhamento de auxiliares pedagógicos, quando solicitado pelas instituições privadas. Esta direção está subdividida em dois departamentos conforme se explicita na figura 6:



Figura 6 - Estrutura da Direção da Educação Pré-Escolar

O Departamento Administrativo tem como principais atribuições a elaboração de informações, propostas, pareceres, notas e ofícios; a receção e controlo dos mapas de efetividade; o apoio ao processo de recrutamento do pessoal docente; o estabelecimento de articulação com a Direção Administrativa e Financeira (DAF); a coordenação da gestão das propinas; e a identificação das necessidades de pessoal docente, em articulação com as direções dos jardins de infância e com a DAF.

Por sua vez, o Departamento de Supervisão Pedagógica é responsável por assegurar, a nível nacional, a organização pedagógica dos estabelecimentos de educação pré-escolar. Compete-lhe, entre outras funções, definir e divulgar normas orientadoras alinhadas com os objetivos da educação pré-escolar; coordenar o desenvolvimento de atividades técnicas e metodologias adequadas; supervisionar a elaboração de planos de apoio pedagógico dirigidos a educadores de infância e auxiliares pedagógicos; propor objetivos e linhas de orientação curricular; e realizar visitas de supervisão aos jardins de infância.

### **1.2.3. Principais desafios da educação pré-escolar**

A Direção da Educação tem vindo a traçar metas claras e ambiciosas para a expansão e qualificação da educação pré-escolar, em conformidade com a *Carta de Política Educativa (2019–2023)*. As principais prioridades delineadas centram-se em:

- Garantir o acesso universal, gratuito, inclusivo e equitativo à educação pré-escolar para todas as crianças entre os 4 e os 5 anos de idade;
- Assegurar uma educação de qualidade, capaz de promover competências essenciais para a vida quotidiana e preparar a transição bem-sucedida para o ensino básico.

Apesar dos progressos registados na concretização destes objetivos, persistem desafios estruturais que comprometem a eficácia e equidade do sistema. Entre os principais constrangimentos identificados, destacam-se:

#### **(i) Desadequação curricular**

A adoção do referencial curricular de 2012 expôs limitações significativas ao nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância. Um estudo financiado pela UNICEF (2014), que avaliou as competências das crianças à entrada do ensino básico, recomendou uma reestruturação curricular, visando colmatar lacunas ao nível do desenvolvimento de competências iniciais. Em resposta, e numa parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), foram desenvolvidos guias pedagógicos destinados a apoiar as práticas educativas.

Contudo, uma avaliação recente realizada no âmbito do Projeto PEREQT (2024) revelou fragilidades persistentes, como a rigidez dos conteúdos programáticos, o predomínio de metodologias centradas no adulto e a escassa valorização da participação ativa da criança no processo educativo (Relatório de Avaliação dos Guias Pedagógicos, 2024).

---

## **(ii) Acesso limitado a materiais pedagógicos**

Muitos jardins de infância, sobretudo em contextos rurais e na Região Autónoma do Príncipe, continuam a operar com recursos escassos e insuficientes. A carência de materiais lúdicos e didáticos adequados limita a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas na criança. Embora existam recursos naturais disponíveis que poderiam ser mobilizados como suporte educativo, a sua utilização continua a ser marginal.

## **(iii) Infraestruturas inadequadas**

Grande parte das infraestruturas destinadas à educação pré-escolar encontra-se degradada, com situações recorrentes de sobrelotação, deficiências ao nível das condições sanitárias e ausência de segurança estrutural. A superação destes constrangimentos exige um plano consistente de investimento público na construção, reabilitação e ampliação da rede pública de jardins de infância.

## **(iv) Fragilidade nos mecanismos de monitorização e avaliação**

A cultura avaliativa ainda se encontra pouco enraizada no sistema educativo são-tomense. Com frequência, os processos de avaliação são percecionados negativamente pelos profissionais da educação, conforme refere Roldão (2004), ao afirmar que “a avaliação surge como uma entidade mal-amada, o ‘mal’ necessário” (p. 39). Esta perceção limita a eficácia das ações pedagógicas e a capacidade de reorientar estratégias, impedindo a inovação e a melhoria contínua.

## **(v) Fragilidades na supervisão pedagógica**

A supervisão pedagógica distrital foi formalmente criada em 2015, com o objetivo de acompanhar e apoiar tecnicamente os educadores. Contudo, enfrenta atualmente sérias limitações, sobretudo logísticas, devido à escassez de transporte. Em consequência, muitos profissionais desenvolvem todo o ano letivo sem qualquer visita ou apoio técnico-pedagógico, o que compromete diretamente a qualidade do processo educativo.

### **1.2.4. Projeto PEREQT – Ações de melhoria na educação pré-escolar**

O Projeto de Empoderamento de Raparigas e Educação de Qualidade para Todos (PEREQT), financiado pelo Banco Mundial, visa combater o baixo nível de aprendizagem e ampliar o acesso à educação pré-escolar de qualidade.

Na subcomponente 2.1, o foco está no desenvolvimento profissional dos educadores e fornecimento de materiais pedagógicos (MOP/PEREQT, 2019). Um Termo de Acordo entre

MECC e UNICEF estabeleceu quatro metas fundamentais que contribuirão para a melhoria do sector a saber: plano de formação contínua para todos os profissionais, criação de um sistema de supervisão pedagógica, revisão dos guias pedagógicos que atualmente foi substituído pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a aquisição de materiais para apetrechar espaço interno e externos dos jardins de infância.

A educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe tem ganhado destaque como pilar estratégico do desenvolvimento das crianças. O Projeto PEREQT trouxe avanços significativos, mas a sustentabilidade dessas mudanças dependerá da continuidade de investimentos e do fortalecimento institucional. Com uma abordagem integrada, é possível consolidar um sistema mais justo, intencional e sensível às necessidades das crianças.



---

## **2. Metodologia e trajeto do estudo**

Esta parte destina-se à apresentação da metodologia de investigação adotada para alcançar os objetivos previamente definidos e para encontrar respostas à problemática delineada a partir da questão de estudo. Visa, assim, construir um corpo de conhecimento fundamentado sobre as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar no que respeita à avaliação das crianças. Como referem Prodanov e Freitas (2013), “o conhecimento científico distingue-se por sua fundamentação, metodologias e verificação de informações. Ele não só explica os fatos, mas também investiga suas relações, indo além das aparências da realidade” (p. 26).

A metodologia constitui, portanto, o caminho que orienta o investigador na busca de respostas para as inquietações formuladas sob a forma de questão-problema. Nesta linha de pensamento, afirmam Prodanov e Freitas (2013) que “a metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a recolha e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação” (p. 14).

Deste modo, e com o intuito de clarificar e orientar cada etapa do percurso investigativo, esta secção apresenta a estrutura do estudo. Inicia-se com a exposição da problemática da investigação, seguida da formulação da questão de estudo e da definição dos respetivos objetivos. De seguida, descreve-se o plano de investigação, bem como a contextualização e caracterização do ambiente onde o estudo se desenvolveu. Posteriormente, explicitam-se os procedimentos adotados, assim como os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados. Explica-se ainda o processo de apresentação, análise e interpretação dos dados. Por fim, são abordados os aspetos éticos que sustentam a condução da investigação.

### **2.1. Problemática da Investigação**

A avaliação na educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe tem sido pouco explorada, o que reforça a pertinência da presente investigação. A ausência ou insuficiência de procedimentos e instrumentos sistemáticos de avaliação suscita preocupações. Esta situação, aliada à perceção generalizada de que os jardins de infância são meros espaços de brincadeira, contribui para a desvalorização da avaliação, comprometendo o desenvolvimento holístico das crianças.

---

Este cenário motivou a realização do presente estudo, que procurou compreender as concepções e práticas dos profissionais relativamente à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças no distrito de Água Grande. O estudo visa, ainda, identificar as lacunas e os desafios enfrentados pelos educadores e auxiliares pedagógicos, constituindo um contributo essencial para a reflexão sobre o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a apresentação de propostas para a melhoria da qualidade educativa e o preenchimento da lacuna existente na literatura sobre o tema em análise.

## **2.2. Questões e Objetivos do Estudo**

Considerando a importância de procurar as melhores soluções para a preocupação apresentada e, seguindo o pensamento de Prodanov e Freitas (2013), a investigação de um problema social exige a formulação de questões orientadoras. Foi neste enquadramento que se delineou a seguinte questão central de investigação:

*Que concepções e práticas têm os profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande, sobre os processos de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, desenvolvidos em contexto de jardim de infância?*

De acordo com Severino (2007), os objetivos de uma investigação são fundamentais para delimitar o seu escopo. Assim, neste estudo definiram-se os seguintes objetivos:

- Compreender as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar sobre a avaliação das crianças;
- Identificar os instrumentos e procedimentos utilizados na avaliação das aprendizagens das crianças;
- Propor melhorias para a avaliação das aprendizagens, com base em abordagens pedagógicas diversas.

Estes objetivos nortearam toda a metodologia da investigação, permitindo compreender e analisar criticamente as práticas avaliativas existentes e apresentar propostas para o seu aperfeiçoamento.

## **2.3. Design do estudo**

Para a operacionalização da investigação, de forma a responder aos objetivos, foi necessário definir etapas que estruturassem todo o processo. O design de estudo consiste na organização dessas fases e dos procedimentos que garantem a condução bem-sucedida do processo investigativo, conforme apresenta na figura 7.

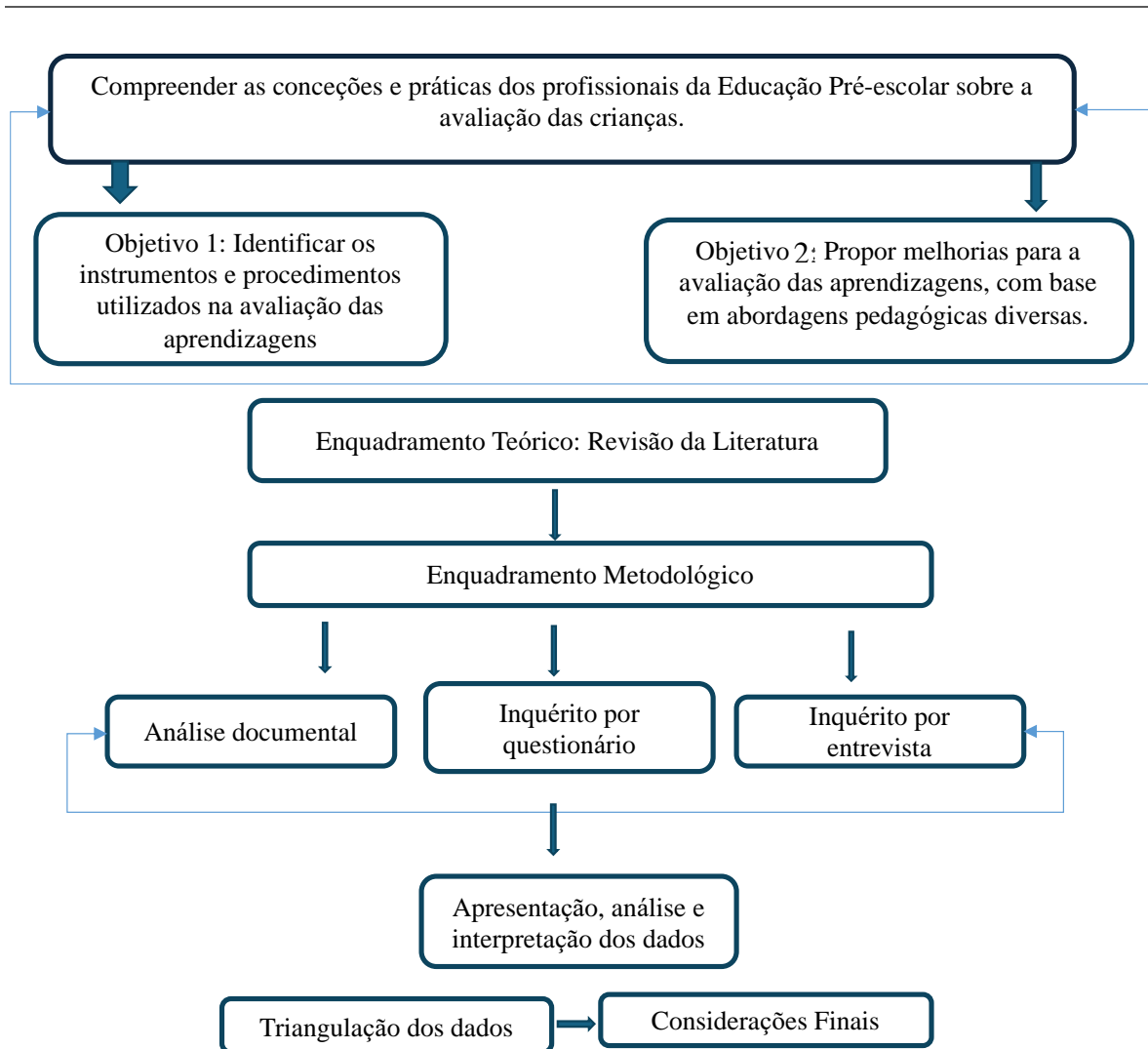


Figura 7 - Design do estudo

#### 2.4. Natureza do estudo: Abordagem Mista (quanti-qualitativa)

A metodologia de investigação é um conjunto de etapas e procedimentos que são realizados para obtenção de um resultado e constitui um pilar essencial na condução de investigações rigorosas e bem estruturadas.

Para Gil (2002) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.17).

Nesta investigação que visa compreender as concepções e as práticas dos profissionais de educação pré-escolar sobre os processos de avaliação pedagógica que se desenvolvem em contexto de jardim de infância, em São Tomé e Príncipe, adotou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para explorar o tema em questão. Esta abordagem metodológica é amplamente reconhecida pela sua capacidade de integrar diferentes formas de recolha e análise de dados, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada da problemática em estudo. Como apontam Creswell e Clark (2011), a pesquisa

---

de métodos mistos oferece uma abordagem pragmática para investigar questões complexas, permitindo que o investigador utilize múltiplas fontes e técnicas para enriquecer a análise. Esta abordagem é reforçada pela ideia de Moreira, Sá e Costa (2021) ao referirem que

a importância crescente que a investigação de natureza qualitativa e mista tem vindo a assumir no quadro da pesquisa em Ciências da Educação é uma realidade incontornável que se justifica pela complexidade dos problemas em estudo e pela dificuldade que os investigadores encontram na busca de respostas e soluções que permitam melhorar os processos de ensino-aprendizagem (p. 7).

Conforme reafirma Prodanov e Freitas (2013), esta abordagem permite ao investigador obter uma compreensão abrangente do fenómeno estudado, permitindo a triangulação dos dados o que garante maior validade aos resultados.

Estes métodos permitiram a combinação de recolha de dados de forma simultânea e sequencial, que permitiu obter uma compreensão mais aprofundada da questão estudada. Ela assenta na premissa de que a diversidade na recolha de dados permite uma visão mais completa do fenómeno em análise. O estudo iniciou com uma investigação alargada, baseada em métodos quantitativos para obter resultados generalizáveis à população. Numa segunda fase, foram conduzidas entrevistas qualitativas detalhadas, permitindo captar as perspetivas dos participantes e aprofundar a interpretação dos dados (Creswell 2017).

Ainda, nesta perspetiva Alves e Azevedo (2010) consideram que o seu valor fundamental não reside na sua objectividade e neutralidade, mas, sim, na sua capacidade descritiva, explicativa e interpretativa dos fenómenos, tendo como base uma certa preocupação com a transparência, a coerência, a honestidade e o equilíbrio, no sentido de construir uma investigação rigorosa (p. 49).

Assim, ao utilizar um questionário semiestruturado para a amostragem de 30% da população estudada (profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande, o método quantitativo permitiu realizar recolha de dados passíveis de comparação, possibilitando análises e o estabelecimento de relações entre as variáveis. Por sua vez, o método qualitativo permitiu uma interpretação mais aprofundada dos dados recolhidos, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada.

A metodologia usada neste estudo, levou às diversas considerações, permitindo uma visão mais clara da realidade, assim como evidências para futuras ações no domínio da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens em educação pré-escolar, pois a “ pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de

---

todo processo reconstrutivo de conhecimento” (Demo 2000 citado por Pradanov & Freitas, 2013, p. 43).

## **2.5. Contexto da Pesquisa**

Qualquer que seja a investigação ela deriva ou está ligada a um contexto. O contexto da investigação ajuda a situar o estudo dentro de um campo do conhecimento, garantindo que ele tenha uma base teórica sólida e contribua para o avanço da ciência. Neste sentido, Pradanov e Freitas (2013) afirmam que a investigação corresponde à produção de conhecimento original, orientada por exigências de natureza científica. Para que um estudo seja considerado científico, deve obedecer a critérios como coerência, consistência, originalidade e objetividade. Os autores referem ainda que uma investigação científica deve contemplar a formulação de uma questão a ser respondida, a definição de um conjunto de etapas que permitam alcançar essa resposta e a indicação do grau de fiabilidade da resposta obtida.

Este estudo foi realizado no contexto da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, envolvendo os diferentes profissionais que participam direta e indiretamente no processo de desenvolvimento das crianças nos 14 jardins de infância existentes no distrito de Água Grande. A investigação abrangeu os profissionais que estão diretamente com as crianças (os educadores de infância e auxiliares pedagógicos), mas também os que criam condições para diferentes realizações nos contextos dos jardins de infância (os diretores dos jardins de infância), assim como os que orientam, apoiam e acompanham o processo do ensino e da aprendizagem (os supervisores pedagógicos e orientadores pedagógicos).

### **2.5.1. Enquadramento territorial do estudo**

O distrito de Água Grande, cujo nome deriva do rio que o atravessa, apresenta uma extensão territorial de 17 quilómetros quadrados, sendo um dos menores distritos em termos de área geográfica. No entanto, é o mais densamente povoado, com uma população de 67.772 habitantes, de acordo com os dados do Recenseamento Geral da População de 2012. Situado na região central do país, este distrito alberga a capital nacional e constitui o principal centro de atividade económica. Além disso, concentra a totalidade dos serviços governamentais e das instituições de ensino superior.

**Mapa nº 2:** Mapa de São Tomé e Príncipe/ Distrito de Água Grande

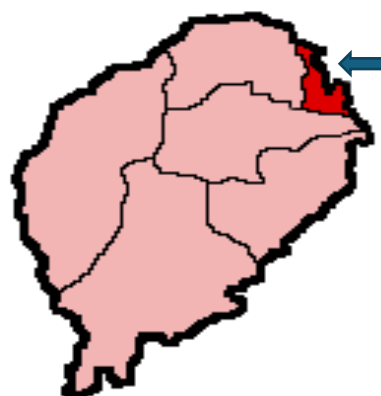


Figura 8 - Mapa de São Tomé e Príncipe/ Distrito de Água Grande

Fonte: Wikipédia mapa de STP

Neste distrito, no centro da capital estão situados três grandes jardins de infância da rede pública, a saber: Jardim de infância das Madres Canossianas, Jardim Tartaruga e o Jardim Páscoa de Carvalho. Os outros 11 situam -se em localidades periféricas do distrito, sendo dois deles (Jardim Porcelana e Jardim Alda Graça) situados nas sonas piscatórias. Devido à densidade populacional destes distritos, a educação pré-escolar conta com 320(trezentos e vinte) auxiliares pedagógicos. Estes jardins de infância têm maior número de educadores de infância sendo que dos 56(cinquenta e seis) existente em todo o país, 28 desempenham as suas funções nos jardins de infância deste distrito, conforme se pode observar na tabela 4.

Tabela 4 - Número de Auxiliares pedagógicos e educadores de infância de Água Grande

Nome da Escola	Auxiliar Pedagógica			Educador(a) de infância		
	F	M	MF	F	M	MF
Jardim Alda Graça	23	1	24	1	0	1
Escola Integrada Fernanda Margato	14	0	14	1	0	1
Jardim 1º de Maio	17	0	17	2	0	2
Jardim de Água Porca	16	0	16	2	0	2
Jardim Porcelana	22	0	22	1	0	1
Jardim de San Maçal	19	0	19	2	0	2
Jardim Tartaruga	30	0	30	4	0	4
Jardim Mina Anzu	23	0	23	2	0	2
Jardim de Vígoço	21	0	21	2	0	2
Jardim Madres Canossianas	33	2	35	4	0	4
Jardim Páscoa Carvalho	38	0	38	3	0	3
Jardim de Santo António	31	0	31	2	0	2
Jardim Ninho de Alegria	22	0	22	2	0	2
Jardim de Santarém	7	1	8	0	0	0
Total	316	4	320	28	0	28

Fonte: Adaptado do Boletim Estatístico MECC (2022-2023)

---

A análise da tabela que apresenta a distribuição de auxiliares pedagógicas e educadores/as de infância por jardim de infância permite identificar várias tendências relevantes. No total, estão contabilizadas 320 auxiliares pedagógicos, dos quais 316 são do género feminino e apenas 4, do género masculino, o que evidencia uma clara predominância feminina nesta função. Relativamente aos educadores/as de infância, foram identificadas 28(vinte e oito) profissionais, todas do sexo feminino, não se registando qualquer presença masculina nesta categoria profissional.

Em termos de distribuição por jardim de infância, observa-se que o número de educadoras varia entre 1 e 4 por estabelecimento, o que sugere uma organização baseada no número de grupos de crianças. Já o número de auxiliares apresenta uma maior variação, destacando-se o Jardim Páscoa Carvalho e o Jardim Madres Canossianas com, respetivamente, 38 e 35 auxiliares, o que poderá refletir uma maior dimensão ou um número mais elevado de crianças. Em contraste, o Jardim de infância Santarém regista apenas 8 auxiliares e é o único estabelecimento sem qualquer educadora de infância identificada, o que merece particular atenção.

Por fim, o total de 320 auxiliares para 28 educadoras revela um rácio aproximado de 11 auxiliares por cada educadora, o que poderá ser indicativo da estrutura de apoio existente nas instituições, mas que também levanta questões quanto à organização das equipas e à coordenação entre os diferentes profissionais que intervêm nos contextos educativos.

## **2.6. População e Amostra**

Num trabalho de investigação, a amostra corresponde a um subconjunto de elementos escolhidos a partir de uma população, com o objetivo de serem analisados. Esta seleção deve refletir, de forma adequada, as características da população total, permitindo que os resultados obtidos possam ser generalizados. Por esse motivo, é comum, especialmente nas investigações de carácter social, trabalhar-se com amostras, ou seja, com uma parte reduzida dos elementos que integram o universo em estudo. Ao selecionar essa parte, procura-se garantir que ela represente fielmente o conjunto mais amplo, possibilitando a formulação de inferências válidas. De forma mais precisa, entende-se a amostra como uma porção da população escolhida de acordo com um critério ou plano pré-definido, sendo a base para a identificação ou estimativa das características do universo que se pretende compreender (Prodanov & Freitas, 2013).

Neste estudo, a amostra utilizada foi amostragem por conveniência (não probabilístico) que é a menos rigorosa, sem base estatística, sendo escolhida com base no fácil acesso. Pois

---

ela é muito usada em estudos exploratórios ou qualitativos, onde a precisão não é essencial (Prodanov & Freitas 2013).

Considerando a pergunta de partida assim como os objetivos desta pesquisa, a população escolhida é constituída pelos profissionais da educação pré-escolar responsáveis pela coordenação, supervisão e desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas em todos os jardins de infância do distrito de Água Grande.

Atendendo que em São Tomé e Príncipe ainda não existe um estudo semelhante e considerando os objetivos da investigação, que visa obter uma visão abrangente sobre as conceções e práticas de avaliação pedagógica desenvolvidas nos jardins de infância, a amostra foi retirada da população dos supervisores, orientadores pedagógicos, diretores, educadores de infância e auxiliares pedagógicos dos 14 estabelecimentos da rede pública da educação pré-escolar.

Neste sentido, para garantir a validade deste estudo, determinou-se que a amostra deve corresponder a 30% da população total de 390 profissionais da área. Esta amostra é retirada da população que segundo Lakatos e Marconi (2003) “é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (p. 223). Assim, a investigação abrangeu 114 profissionais de educação de infância, representando uma amostra significativa e estatisticamente robusta para alcançar os objetivos propostos.

Na tabela 5 apresenta-se a relação população e amostra considerada neste estudo.

Tabela 5 - População e amostra do estudo

Profissionais	Total da População	Amostra de 30%
Supervisor Pedagógico	3	3
Orientador Pedagógico	9	3
Diretor	14	4
Educador de infância	28	8
Auxiliares Pedagógicos	320	96
Total	374	114

No universo das 5 categorias dos profissionais da educação pré-escolar, a amostra remeteu a questionar três<sup>1</sup> supervisores no universo de 3 existente no distrito, 4 orientadores no universo de 14, quatro diretores no universo de 14; 8 educadores de infância retirados do universo de 28 e 96 auxiliares pedagógicos no universo de 320 existentes no distrito de Água Grande.

---

<sup>1</sup> Considerando que uma amostra de 30% de um total de três supervisores corresponde a apenas um indivíduo, número insuficiente para a obtenção de resultados mais representativos, decidiu-se por entrevistar a totalidade dos três supervisores existentes neste distrito.

---

---

Desta feita, estes profissionais foram agrupados em três grupos distintos, o que permitiu melhor apresentação dos resultados do estudo.

- **Profissionais do grupo A:** composto por educadores de infância e auxiliares pedagógicos

Educadores de infância são profissionais responsáveis por promover o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, criando um ambiente estimulante e seguro para a aprendizagem. O seu papel vai além do ensino formal, abrangendo também o desenvolvimento emocional, social e motor da criança, através de atividades lúdicas e pedagógicas que incentivam a criatividade, a autonomia e a socialização (Oliveira, 2007).

Encara-se o educador de infância como um investigador e profissional da prática que, no seu contexto de trabalho, através da partilha e reflexão dos problemas reais que aí existem, forma e é formado quando procura soluções para os problemas das realidades pedagógicas onde este se move (Novo & Mesquita, 2009, p.3).

Os auxiliares pedagógicos são profissionais diretamente envolvidos no desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças. Esta categoria de profissionais da educação surgiu da necessidade crescente de pessoal para assegurar o funcionamento das salas de atividades, dado o decréscimo do número de educadores de infância e, simultaneamente, a expansão e o aumento do acesso das crianças à educação pré-escolar.

De acordo com o Estatuto da Função Pública, é possível a contratação de pessoas com o 9.º ano de escolaridade, desde que tenham concluído uma formação específica com a duração de 18 meses. “Técnico auxiliar de 3.ª classe dentre indivíduos diplomados com curso de formação profissional de duração não inferior a 18 meses, para além de nove anos de escolaridade ou habilitados 11º ano de escolaridade ou equivalente” (Lei n.º 02/2018 Revisão a Lei n.º 5/97 – Estatuto da Função Pública, art.71º4.b).

Entretanto, o ministério, nos últimos tempos, tem demonstrado preocupação com a qualidade da educação, passando a contratar auxiliares pedagógicos com formação de nível médio, cuja duração é de 36 meses.

- **Profissionais do grupo B:** composto por diretores e orientadores pedagógicos

Orientadores pedagógicos, responsáveis pela planificação, orientação, apoio, avaliação e aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas (Despacho n.º 53/GMEES/2020), geralmente são educadores de infância do curso do nível médio ou superior, com alguma experiência e que passam por um concurso institucional.

---

Diretores, que têm a cargo a coordenação e gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos e são geralmente educadores de infância de curso do nível médio ou superior com alguns anos de experiências. Como aponta a Lei-Quadro, Lei n.º 3/2022, “cada estabelecimento da educação pré-escolar é coordenado por um director, que obrigatoriamente tem formação na área da educação pré-escolar (art. 29.º L. 1).

- **Profissionais do grupo C:** composto por supervisores pedagógicos

Supervisores pedagógicos, são os que possuem formação qualificada (licenciatura ou mestrado) e anos de experiência, e têm como função assegurar, a nível nacional, a organização pedagógica dos estabelecimentos de educação pré-escolar. Esses profissionais definem e divulgam normas orientadoras à luz dos objetivos da educação pré-escolar, além de acompanhar e apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores (art. 116.º da Orgânica do Governo e Despacho n.º 52/GMCC/2015).

## **2.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados é uma etapa fundamental em qualquer investigação científica, pois permite obter informações necessárias para responder às questões de pesquisa. Para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados, é essencial escolher os instrumentos adequados para a recolha de dados. Assim, a recolha de dados é um processo essencial que influencia diretamente a qualidade dos resultados da pesquisa, sendo crucial selecionar os métodos mais adequados ao estudo em questão.

Neste sentido este estudo adotou três técnicas e a criação de instrumentos para recolha de informações/dados que melhor se adequaram a este tipo de pesquisa.

### **2.7.1. Análise bibliográfica e documental**

A investigação desenvolvida recorreu a uma abordagem predominantemente documental e bibliográfica. Embora ambas as estratégias partilhem algumas semelhanças, distinguem-se essencialmente pelas fontes utilizadas: a análise bibliográfica baseia-se em obras já publicadas por diferentes autores, enquanto a análise documental incide sobre materiais institucionais, legais ou administrativos que, apesar de existentes, nem sempre foram alvo de um tratamento analítico prévio (Tako & Kameo, 2023).

Assim, a presente investigação centrou-se na recolha e análise de documentos existentes nos jardins de infância envolvidos, bem como na legislação vigente relacionada com a avaliação em educação pré-escolar. Neste processo, foi identificado apenas um documento explicitamente designado para fins avaliativos, a *Ficha de avaliação individual das competências básicas* (ver Anexo 2). Para além deste, foram também analisados outros

---

suportes de registo, como o caderno de atividades das crianças, que inclui produções realizadas ao longo do tempo, e um conjunto de fichas de trabalho. Estes elementos serão objeto de análise e interpretação detalhada na secção seguinte.

### **2.7.2. Entrevistas**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada em investigação, que consiste numa interação verbal entre um entrevistador e um entrevistado, com o objetivo de obter informações relevantes sobre um determinado tema ou problema de estudo.

O inquérito por entrevista destaca-se como estratégia essencial em estudos interpretativos, proporcionando um elevado grau de interação entre investigador e entrevistado (Morgado, 2013). O seu principal objetivo é obter informações detalhadas e aprofundadas sobre perceções e representações sociais, contribuindo para a compreensão de conceções, significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Neste sentido, o inquérito por entrevista está frequentemente associado a abordagens de investigação qualitativa, sendo aplicado junto de participantes selecionados intencionalmente com base em critérios previamente definidos. Trata-se, portanto, de uma técnica que recorre a amostras intencionais e não probabilísticas, adequadas aos objetivos exploratórios e compreensivos do estudo. Acresce que esta técnica é habitualmente utilizada em estudos de natureza interpretativa, precisamente por permitir recolher dados ricos, descritivos e detalhados, fundamentais para a compreensão aprofundada dos fenómenos em análise (Sá, Costa & Moreira, 2021).

A entrevista é orientada por um guião que é um instrumento fundamental na recolha de dados, estruturado com questões organizadas de forma lógica e sequencial, orientadas para a realidade em estudo. Neste contexto de estudo, foram realizadas entrevistas a três supervisoras pedagógicas, com o objetivo de compreender as suas perceções e experiências relacionadas à avaliação da criança, orientado por um guião de entrevista (anexo 6).

O guião foi estruturado por seis blocos, sendo: Bloco Inicial (Apresentação, Legitimação da Entrevista e Consentimento informado); Bloco I (Conceções sobre Avaliação Pedagógica); Bloco II (Práticas e Instrumentos de Avaliação); Bloco III (Papel do Supervisor); Bloco IV (Desafios e Necessidades) e Bloco Final (Reflexão e Encerramento), os objetivos, questões e tópicos orientadores alinhados com cada bloco. Assim as entrevistas conduzidas pela investigadora teve como preocupação, garantir um contexto confortável para os participantes, uma maior disponibilidade de tempo e a ausência de custos financeiros.

---

Conforme recomendado por diversos autores (McMillan & Schumacher, 2010; Gall, Gall & Borg, 2007, citados por Morgado, 2013), a entrevista decorreu em privado, na presença exclusiva da entrevistadora e do entrevistado, prevenindo possíveis constrangimentos.

A entrevista foi gravada com o consentimento dos participantes antes de iniciar a entrevista que foi feita via plataforma ZOOM, considerando as possibilidades que atualmente as novas tecnologias oferecem num contexto em que a entrevistadora se encontrava em Portugal e os participantes da entrevista em São Tomé e Príncipe.

Também, previamente, os participantes foram informados sobre os objetivos da entrevista e assegurado ao anonimato dos dados recolhidos, garantindo conformidade com as boas práticas metodológicas conforme orienta (McMillan & Schumacher, 2010; Gall, Gall & Borg, 2007, citado por Morgado 2013.)

Por fim, o relacionamento entre a investigadora e os supervisores foi facilitado por experiências prévias de colaboração, favorecendo um ambiente positivo. No entanto, a investigadora seguiu recomendações metodológicas, assegurando uma postura neutra, evitando interrupções durante as respostas e abstendo-se de emitir juízos de valor que pudessem influenciar as declarações dos entrevistados (Morgado 2013).

### **2.7.3. Questionário semiestruturado**

O questionário é um documento que pode ser impresso ou digital que contém um conjunto de perguntas relacionadas a um tema ou assunto. Muito usado em estudos científicos como meio para conhecer determinado assunto.

O inquérito por questionário, enquanto estratégia de recolha de dados, é definido em função do problema, método, questões e objetivos de investigação. A sua finalidade é obter respostas de uma determinada população através de um conjunto sistematizado de questões, administradas indiretamente (Ghiglione & Matalon, 2001; Hill, 2014).

Para Sá, Costa e Moreira (2021)

o inquérito por questionário, sendo mais comum a sua utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações ( p. 14).

Considerando a amplitude do estudo realizado, a utilização do questionário permitiu recolher dados comparáveis, generalizáveis e suscetíveis de análise quantitativa, porque foi associado a um método de amostragem adequado, uma vez que no domínio da Educação, esta

---

técnica revela-se particularmente útil para estudos de grande escala, possibilitando a análise de atitudes, valores, opiniões e informações factuais, em função dos objetivos da pesquisa.

Portanto, considerando as questões do questionário, para atender a abordagem Mista selecionada para o presente estudo, o método quantitativo permitiu recolher dados suscetíveis de fazer comparação, fazer análises e estabelecer relações entre as variáveis em função das respostas das perguntas fechadas. Quanto à formulação das questões do questionário, foram consideradas as recomendações de diversos autores (Gall, Gall & Borg, 2007; McMillan & Schumacher, 2010, citados por Morgado, 2013), garantindo a sua clareza, objetividade e adequação ao contexto do estudo. Assim, as questões foram claras, simples e curtas, relacionadas com o tema e o objetivo da pesquisa. Os três questionários elaborados para os públicos distintos, com implicação no desenvolvimento da avaliação da criança no contexto de jardins de infância, constam perguntas comuns e específicas para cada grupo.

As perguntas comuns estão relacionadas às concepções dos participantes sobre a avaliação da criança e as sugestões de melhoria. As perguntas específicas estão relacionadas às práticas de avaliação que são desenvolvidas, atendendo às diferentes funções dos participantes.

Este instrumento aplicado aos educadores de infância, auxiliares pedagógicos, orientadores pedagógicos e diretores de jardins de infância, possibilitou uma abordagem mais flexível e detalhada no recolher dados sobre as suas práticas e concepções acerca da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens da criança.

## **2.8. Procedimentos utilizados na recolha de dados**

Entende-se como os procedimentos de investigação as diligências efetuadas para a recolha dos dados nos diferentes contextos como é do presente estudo. Assim os questionários foram enviados a uma pessoa de ajuda e de confiança que procedeu a sua impressão e distribuição conforme se explicita de seguida. Foram distribuídos a 130<sup>2</sup> auxiliares pedagógicos, vinte educadores de infância, dez diretores e nove orientadores pedagógicos.

Os questionários foram distribuídos neste jardins e recolhido três dias após a sua distribuição. Foram recolhidos os questionários que estiveram preenchidos e os mesmos foram trazidos para Portugal/Bragança pela professora orientadora que se encontrava na altura em São Tomé no âmbito de uma missão. Na análise das perguntas abertas os participantes foram

---

<sup>2</sup> Distribuiu-se um número de questionários superior ao da amostra inicialmente prevista, de forma a salvaguardar o número mínimo necessário de respostas. Esta estratégia justifica-se pelo facto de, em muitos casos, os questionários serem recebidos, mas não preenchidos, o que poderia comprometer ou reduzir a amostra efetiva.

---

codificados sendo com letras do seu grupo e com um número que foi atribuído conforme a quantidade dos questionários GA1 = Grupo A, questionário 1 e GB4 = Grupo B, questionário 4.

Relativamente aos três supervisores, foi-lhes solicitado, previamente, se aceitariam participar do estudo. Posteriormente, realizaram-se as entrevista semiestructuras com perguntas sobre concepções e práticas de avaliação e os e desafios constrangimentos encontrados no desenvolvimento destas práticas nos jardins de infância que os mesmos supervisionam.

Portanto de salientar que o estudo envolveu 96 profissionais que atuam diretamente com crianças e 21 que atuam indiretamente neste vasto processo que é a educação pré-escolar em Água Grande.

## 2.9. Técnicas de análise e interpretação de dados

A análise e interpretação dos dados são etapas fundamentais para transformar as informações recolhidas em conhecimento significativo, permitindo que as perguntas da pesquisa sejam respondidas (Amado, 2017), e sejam analisados em função dos objetivos do estudo. Neste sentido, foram compilados em *Excel* para tratamento estatístico descritivo. Os dados que emergiram das escalas de *Likert* foram analisados de forma interpretativa, estabelecendo correlações entre diferentes questões. Relativamente às entrevistas, foram transcritas manualmente e a criação do sistema categorial para a análise de conteúdo foi desenvolvida com o recurso ao MAXQDA. Através da categorização dos dados obtidos das entrevistas, com recursos digital acima referenciado, emergiram sete categorias de análise que concorreram para o compreensão e conclusão global dos objetivos definidos e da resposta à problematização do estudo, numa perspetiva holística com as questões dos outros públicos alvos da pesquisa. A subcategorização permite uma análise detalhadas das percepções dos participantes sobre a avaliação em educação pré-escolar de Água Grande.

**Tabela nº.8:** Categorização da Entrevista

Categoria	Subcategoria
Percurso Profissional	A.1 Experiência como educadora
	A.2 Funções de gestão
	A.3 Supervisão pedagógica
Concepção de Avaliação	B.1 Finalidade da avaliação
	B.2 Avaliação como processo contínuo
	B.3 Acompanhamento individualizado
Dimensões da Avaliação	C.1 Áreas de desenvolvimento
	C.2 Tipos de atividades

Instrumentos e Estratégias de Avaliação	D.1 Observação direta
	D.2 Trabalhos e fichas
	D.3 Falta de registos formais
	D.4 Comunicação com Famílias
Supervisão Pedagógica	E.1 Avaliação das Educadoras/Auxiliares
	E.2 Plano de ação e melhoria
	E.3 Resistência e colaboração
	E.4 Sugestões e apoio
Desafios Identificado	F.1 Envolvimento das Educadoras/Auxiliares
	F.2 Falta de atenção às crianças
Propostas de Melhoria	G.1 Registos mais sistemáticos
	G.2 Discussão entre supervisores

A Categoria A diz respeito ao *Percurso Profissional* das entrevistadas, evidenciando a sua implicação com o tema em estudo. Esta categoria integra três subcategorias: *A1 – Experiência como educadora*, *A2 – Funções de gestão* e *A3 – Supervisão pedagógica*, que permitem compreender os diferentes papéis desempenhados ao longo da sua trajetória profissional.

No que se refere às conceções de avaliação, agrupadas na Categoria B, são consideradas as seguintes subcategorias: *B1 – Finalidade da avaliação*, *B2 – Avaliação como processo contínuo* e *B3 – Acompanhamento individualizado*. Estas subcategorias oferecem uma visão aprofundada das perceções das supervisoras relativamente à avaliação pedagógica, destacando os seus princípios orientadores e práticas associadas.

A Categoria C incide sobre as *Dimensões da avaliação*, organizando-se em duas subcategorias: *C1 – Áreas de desenvolvimento* e *C2 – Tipos de atividades*. Estas dimensões refletem os aspetos valorizados no processo de avaliação, revelando o foco das profissionais nos domínios que consideram mais significativos para o acompanhamento das crianças. Neste âmbito, a escolha de instrumentos adequados assume um papel central na criação de contextos de avaliação que valorizem os processos de aprendizagem das crianças, permitindo compreender os seus percursos e necessidades de forma significativa e contextualizada. A Categoria D, dedicada aos *Instrumentos e Estratégias de Avaliação*, integra quatro subcategorias: *D1 – Observação direta*, *D2 – Trabalhos e fichas*, *D3 – Falta de registos formais* e *D4 – Comunicação com famílias*. Estas subcategorias ilustram a diversidade de métodos utilizados pelas profissionais, espelhando uma abordagem plural e adaptada às exigências e especificidades dos contextos educativos onde atuam.

---

No que respeita à *Supervisão Pedagógica*, a Categoria E contempla as seguintes subcategorias: *E1 – Avaliação das educadoras/auxiliares*, *E2 – Plano de ação e melhoria*, *E3 – Resistência e colaboração* e *E4 – Sugestões e apoio*. Esta categoria permite compreender de forma detalhada o papel da supervisão no apoio aos educadores de infância, particularmente no que diz respeito aos processos de avaliação desenvolvidos nos jardins de infância de Água Grande.

A Categoria F refere-se aos *Desafios Identificados* e está subdividida em duas subcategorias: *F1 – Envolvimento das educadoras e auxiliares pedagógicas* e *F2 – Falta de atenção às crianças*. Estas dimensões revelam obstáculos sentidos no terreno, quer ao nível do compromisso das profissionais, quer na adequação das práticas às necessidades das crianças.

A última categoria, Categoria G, aborda as *Propostas de melhoria*. Dela emergem duas subcategorias centrais para a compreensão das sugestões das entrevistadas: *G1 – Registos mais sistemáticos* e *G2 – Discussão entre supervisores*. Estas propostas evidenciam a preocupação com o aperfeiçoamento dos processos de avaliação e com a partilha entre pares como forma de promover práticas mais consistentes e colaborativas.

As categorias e subcategorias identificadas possibilitaram uma análise detalhada e uma compreensão mais aprofundada das conceções e práticas de avaliação, a partir da perspetiva das supervisoras pedagógicas. De forma geral, a abordagem adotada nesta investigação permitiu descrever, contextualizar e interpretar os dados à luz do referencial teórico definido. Adicionalmente, procedeu-se à triangulação dos resultados como estratégia para reforçar a fiabilidade e a validade da investigação. Tal como referem Bardin (2011) e Amado (2017), a integração de múltiplas fontes de dados permite construir uma visão mais robusta e abrangente do fenómeno em estudo, especialmente em contextos complexos e interdisciplinares, como é o caso deste estudo.

## **2.10. Aspetos éticos**

Tratando-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, todas as questões éticas foram rigorosamente consideradas. A elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha de dados respeitaram os princípios fundamentais da investigação em Ciências Sociais e Educação, assegurando a proteção dos participantes e a integridade do estudo.

Como refere Martins (2008) “toda a investigação científica é uma atividade humana de grande responsabilidade ética pelas características que lhe são inerentes. Sempre associada à procura da verdade, exige rigor, isenção, persistência e humildade” (p. 62).

---

Foi obtido o consentimento informado da Diretora da educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe (Apêndice 2), bem como dos participantes, garantindo a sua participação voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer momento. A confidencialidade e o anonimato foram assegurados em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019) e a Lei de Proteção de Dados Pessoais de São Tomé e Príncipe (Lei n.º 3/2016).

Nas entrevistas, os participantes foram informados da gravação, os dados foram codificados (SP1, SP2, SP3) e serão eliminados após a análise. Os instrumentos submetidos e aprovados pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança, garantindo o cumprimento dos princípios éticos, conforme o parecem em anexo (Anexo 2).



---

### **3. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados**

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados recolhidos conforme os instrumentos utilizados e posterior cruzamento das informações dos diferentes participantes da pesquisa, e por fim são apresentados as considerações finais e propostas de investigações futuras.

Esses dados emergiram da análise documental, do inquérito por entrevistas e do inquérito por questionários. Os mesmos são organizados em tabelas e gráficos, permitindo a melhor compreensão das respostas que concorrem para responder questão problema da investigação guiados pelos objetivos centrais do estudo.

*Que concepções e práticas têm os profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande, sobre os processos de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, desenvolvidos em contexto de jardim de infância?*

Conforme refere Amado (2017), a análise e interpretação dos dados são etapas fundamentais para transformar as informações recolhidas em conhecimento significativo, permitindo que as perguntas da pesquisa sejam respondidas, e sejam analisados o cumprimento objetivos do estudo.

#### **3.1. Apresentação, análise e interpretação dos instrumentos de avaliação**

A orgânica do MECC definida na Orgânica do Governo, Decreto Lei n.º 05/2023, (art.116/K) no quadro das funções que são atribuídas aos diferentes Ministérios e aos respetivas direções e departamentos, atribui a direção da educação pré-escolar o dever de “planear e desenvolver as ações inerentes à realização da avaliação interna das aprendizagens”. Isto significa que o governo santomense reconhece a avaliação como uma ação importante para o sucesso educativo.

Atribuição dessa função à educação pré-escolar, demonstra um compromisso institucional com a qualidade do ensino e a melhoria contínua do processo educativo desde os primeiros anos de escolaridade.

Ao reconhecer a avaliação como uma ação fundamental para o sucesso educativo, o governo sublinha a necessidade de acompanhar e monitorizar o desenvolvimento das crianças, permitindo ajustes pedagógicos adequados às suas necessidades. A avaliação interna não deve ser vista apenas como um mecanismo de medição do desempenho, mas também como um meio de garantir a eficácia das práticas educativas, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral das crianças.

---

Este enfoque reflete uma perspectiva pedagógica atual, na qual a avaliação é concebida como um processo contínuo e formativo, capaz de orientar intervenções pedagógicas e contribuir para a construção de um sistema educativo de maior qualidade e inclusivo.

Ainda no âmbito legal, a avaliação na educação pré-escolar, a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (MECC, 2022, Lei n.º 03/2022), reforça a importância da avaliação em todos os domínios como uma resposta a qualidade, “os estabelecimentos de educação pré-escolar são avaliados continuamente com base na qualidade pedagógica, na eficácia das respostas educativas e socioeducativas, no desempenho profissional dos funcionários e na qualidade da infraestrutura, espaços, equipamentos e serviços prestados”(art. n.º 21.º).

Apesar de existir bases legais que normalizam esta prática, é observável a falta rigorosa da implementação desta ação. Está situação prende-se com uma despreocupação com o cumprimento da lei, assim como um desconhecimento que a avaliação constitui um importante aliado à qualidade, o que nos últimos anos tem sido anseio dos sucessivos governos. Contudo, na análise dos instrumentos de avaliação existentes, foram possível encontrar dois tipos de registos utilizados pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos dos jardins do distrito de Água Grande.

### **Grelha de avaliação individual das competências básicas**

Anualmente, ao aproximar o final do ano letivo, a direção da educação pré-escolar, envia aos jardins de infância uma ficha intitulada de “*Grelha de avaliação individual das competências básicas*”, para serem preenchidas sem qualquer rigor, sem evidências das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do ano.

Estas fichas são preenchidas pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos sem qualquer fundamento escrito documentados ao longo de todo o processo educativo. Como ressalta Cardona et al, (2021), assiste-se ao preenchimento de fichas/grelhas com indicadores pouco claros, erroneamente utilizados para uma avaliação classificatória e quantitativa que não tem suporte legal, nem faz qualquer sentido, podendo implicar, em última instância, o risco de induzir a que se fale de insucesso educativo na idade pré-escolar (p. 98).

É necessário ter em conta o rigor e a finalidades destes registos considerando as palavras de Portugal e Laevers (2010),

avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas em via de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e por vezes até

---

necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (p. 10).

Este instrumento que é assinado pela diretora da educação pré-escolar, está mais direcionada para uma afirmação da frequência da criança, uma vez que ela constitui um documento para a matrícula das crianças no ensino básico, que comprova a passagem por este subsistema de educação; em detrimento de um instrumento que espelha realmente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

### **Trabalhos de criança: Portefólio**

Nos jardins de infância de Água Grande, os trabalhos individuais das crianças eram realizados em cadernos conhecidos como “cadernos de capa preta sem linha”. No entanto, esses cadernos frequentemente limitavam a criatividade e a expressão das crianças devido ao seu espaço reduzido.

Com a formação dos profissionais no âmbito do PEREQT, nomeadamente educadores e auxiliares pedagógicos, é visível uma mudança na organização dos registos das aprendizagens. Atualmente, os trabalhos, antes feitos nos cadernos, estão sendo feitos em folhas A4 e outros formatos, sendo depois organizados em pastas, ainda denominadas de “fichas das crianças” ou “trabalhos individuais”.

Apesar deste progresso, a prática resume-se à acumulação de produções das crianças, que são entregues aos pais no final do ano letivo, faltando contudo, um olhar reflexivo sobre esses materiais, que permita interpretar neles o desenvolvimento das crianças e reconhecer o portefólio como um instrumento de construção crítica e reflexiva da ação educativa, como destaca Azevedo (2015), o portefólio, “para além de avaliar o progresso das crianças, permite aos educadores enxergar a amplitude do seu trabalho, de uma forma única” (p. 85).

### **3.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados do questionário do grupo A**

O grupo A, conforme se referiu, é constituído por educadores de infância e auxiliares pedagógicos. Estes profissionais desempenham um papel central na educação pré-escolar, uma vez que trabalham diretamente com as crianças, sendo responsáveis tanto pela implementação das práticas pedagógicas como pelos resultados da ação educativa.

Assim passamos a apresentar, analisar e interpretar os resultados, obedecendo a estrutura dos questionários (anexo 2).

### 3.2.1. Caracterização dos participantes: educadores e auxiliares pedagógicos

A Parte 1 da apresentação dos dados refere-se às informações demográficas da população participante, recolhidas através do questionário. No total, integraram o estudo 107 profissionais da área da educação de infância (N = 107).

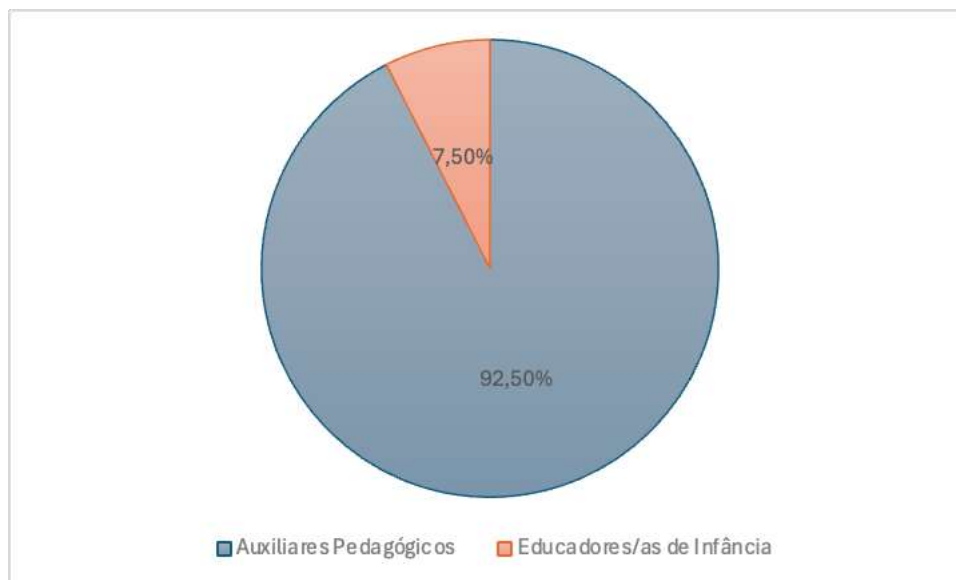


Figura 9 - Percentagem dos participantes do estudo

A figura 9 ilustra um desequilíbrio expressivo na distribuição das funções desempenhadas, evidenciando uma predominância acentuada dos auxiliares pedagógicos em relação aos educadores de infância. Os primeiros representam cerca de 92,5% da amostra (n = 99), enquanto os educadores de infância correspondem apenas a 7,5% (n = 8), conforme já se tinha destacado anteriormente. Esta disparidade revela que, nos jardins de infância do distrito de Água Grande, o trabalho educativo é, em larga medida, assegurado pelos auxiliares pedagógicos.

#### Intervalo da idade e do tempo de serviço

O tempo de serviço, assim como a idade dos profissionais, pode ter impactos positivos ou negativos no sistema. A tabela 6 apresenta a relação entre intervalo de idade e tempo de serviço dos profissionais do grupo A.

Tabela 6 - Idade e Tempo de Serviço

Intervalo da Idade	Tempo de serviço						Total Geral
	+ de 20 anos	0-5 anos	10-15 anos	15-20 anos	5-10 anos	n/r	
Menos de 20 anos	0	2	0	0	0	0	2
21-30 anos	0	15	4	0	6	3	28
31-40 anos	0	15	11	1	15	3	45
41-50 anos	3	5	9	2	1	1	21
51-60 anos	2	1	0	1	0	0	4

---

Mais de 60 anos	1	0	0	0	0	1	2
n/r	0	2	0	1	0	2	5
Total Geral	6	40	24	5	22	10	107

A maioria dos profissionais participantes encontra-se na faixa etária dos 31-40 anos (45), com destaque para aqueles que têm entre 0-5 anos (15) e 5-10 anos (15) de tempo de serviço. A segunda faixa etária mais representativa é a dos 21-30 anos (28), sendo predominante entre estes os profissionais com 0-5 anos de serviço (15). Nas faixas etárias mais avançadas, dos 51-60 anos e mais de 60 anos, verifica-se uma participação significativamente menor, com um total de apenas 6 profissionais. Já a faixa dos 41-50 anos inclui 21 profissionais, com uma distribuição mais equilibrada pelos diferentes tempos de serviço.

A maior concentração verifica-se nas faixas dos 21 aos 40 anos, o que revela uma equipa predominantemente jovem. Também se destaca o número elevado de profissionais com 0-5 anos de serviço (40), o que sugere que muitos se encontram numa fase inicial da carreira. Em contraste, apenas seis profissionais têm mais de 20 anos de experiência, o que pode indicar uma reduzida permanência no setor e uma constante renovação das equipas.

Este padrão sugere uma dinâmica marcada por elevada rotatividade ou substituição frequente de profissionais, o que poderá representar desafios à continuidade das práticas pedagógicas e à estabilidade das equipas ao longo do tempo.

### **Habitações académicas e formação específica**

A análise dos dados referentes à formação académica dos participantes revela uma predominância significativa de profissionais com o curso de Médio em Ação Educativa, representando 65,4% do total. Este dado sugere que a maioria dos inquiridos possui uma formação técnica de nível secundário especializada na área educativa, o que poderá indicar uma via de entrada comum para o exercício de funções no setor da educação, especialmente em contextos não-docentes ou em funções de apoio educativo.

Segue-se um grupo com formação em curso, representando 14% dos participantes. Este número é relevante, pois mostra que uma parte considerável dos indivíduos se encontra ainda em processo de qualificação, o que poderá traduzir uma aposta no desenvolvimento profissional ou uma transição para áreas mais especializadas da educação.

A categoria sem formação representa 6,5%, um valor não negligenciável, considerando o contexto educativo. Isto pode levantar questões sobre a adequação do perfil formativo de alguns profissionais relativamente às funções que desempenham, apontando para a necessidade de estratégias de formação contínua ou inicial.

---

A formação em Média em Educação de Infância representa 3,7%, um número bastante reduzido, considerando que se trata de uma área diretamente ligada à prática educativa com crianças pequenas. De igual forma, os profissionais com licenciatura em Educação de Infância são apenas 1,9%, o que evidencia a baixa representatividade de formação superior específica na área.

Há ainda uma minoria com licenciaturas noutras áreas da educação (2,8%) e licenciaturas em áreas não especificadas ou não relacionadas diretamente com a educação (2,8%), o que pode indicar percursos de formação diversos e potencialmente úteis, mas que não garantem, por si só, competências específicas no trabalho com crianças em contextos educativos.

Finalmente, surgem dois participantes que apenas indicam ter o 11.º ano e não especificam formação complementar (1,9%), bem como um caso isolado com licenciatura em áreas de educação (0,9%).

Os dados demonstram um predomínio de formações de nível médio e técnico na área educativa, com uma presença reduzida de formação superior específica. Esta realidade pode ter implicações na qualidade das práticas educativas e na valorização profissional dos técnicos, reforçando a importância de políticas de formação inicial e contínua ajustadas às exigências do trabalho com crianças.

Torna-se evidente a necessidade urgente de implementar políticas que incentivem a especialização e promovam a melhoria da qualidade da educação, de modo a garantir uma preparação mais adequada dos profissionais e um acompanhamento mais intencional do desenvolvimento das crianças. Esta necessidade é sustentada por investigações que indicam que a qualidade da docência constitui um dos fatores com maior impacto nas aprendizagens e nos resultados académicos das crianças (Schleicher, 2011; Siraj & Taggart, 2014, citados por Folque, 2018, p. 36).

### **Formação no âmbito do PEREQT**

O Projeto Empoderamento das Raparigas e Educação de Qualidade para Todos, no âmbito das suas ações, tem como objetivo contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe. A realização de formações no contexto deste projeto revela-se uma mais-valia para a implementação de práticas pedagógicas e processos de avaliação nos jardins de infância, mesmo considerando que as suas ações ainda são relativamente recentes.

---

A análise das respostas dos participantes evidencia uma adesão significativa às formações: a maioria (82 pessoas) afirmou ter participado, enquanto um grupo intermédio (20 pessoas) encontra-se atualmente em formação. Este dado sugere um potencial relevante de crescimento e continuidade no processo de capacitação profissional. Apenas cinco participantes indicaram não ter participado em qualquer formação, o que revela que uma minoria ainda não foi abrangida pelas ações do projeto.

A expressiva presença de participantes com formação concluída ou em curso constitui um indicador positivo, apontando para um esforço consistente na promoção da formação contínua dos profissionais da educação pré-escolar no país. Esta tendência poderá ter um impacto relevante na melhoria da qualidade educativa oferecida às crianças, ao reforçar as competências técnicas e pedagógicas dos intervenientes educativos.

### **Faixa do grupo de crianças**

As idades com que as educadoras trabalham influenciam diretamente as suas práticas e devem ser consideradas no momento de planificar as intervenções pedagógicas. Essas intervenções precisam ser diversificadas de acordo com a faixa etária das crianças. Torna-se, portanto, essencial respeitar as características do grupo, bem como adaptar as formas de avaliação utilizadas por educadoras e auxiliares.

Com base nos dados recolhidos, observa-se que a maioria dos profissionais trabalha com grupos de crianças com idades únicas, sendo a faixa etária dos 5 anos a mais representada (37 respostas), seguida de perto pela dos 3 anos (34 respostas). A faixa etária dos 4 anos surge com um número inferior de respostas (22), o que indica menor presença de grupos compostos exclusivamente por crianças desta idade.

As combinações de múltiplas idades, como “3/4/5 anos” (2 respostas) e “3/4 anos” (1 resposta), surgem como exceções pouco representativas. Estes dados reforçam que, no distrito de Água Grande, predomina a organização de grupos por idades homogéneas, o que contraria a tendência comum em muitos contextos de educação pré-escolar de agrupar crianças com diferentes idades.

Apesar disso, a diversidade etária identificada em algumas respostas, embora residual, continua a exigir por parte dos profissionais uma planificação pedagógica atenta e diferenciada, assim como a disponibilização de recursos ajustados. Independentemente da composição dos grupos, a conjugação entre o número elevado de crianças por grupo e as necessidades específicas de cada faixa etária reforça a importância de investir na valorização

---

das condições estruturais e humanas das instituições, garantindo contextos educativos que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

### **Intervalo numérico de crianças**

O número de crianças que compõem as turmas tem grande impacto na realização das atividades e nas interações desenvolvidas. A figura 10 apresenta a distribuição do número de crianças por grupo em diferentes intervalos.

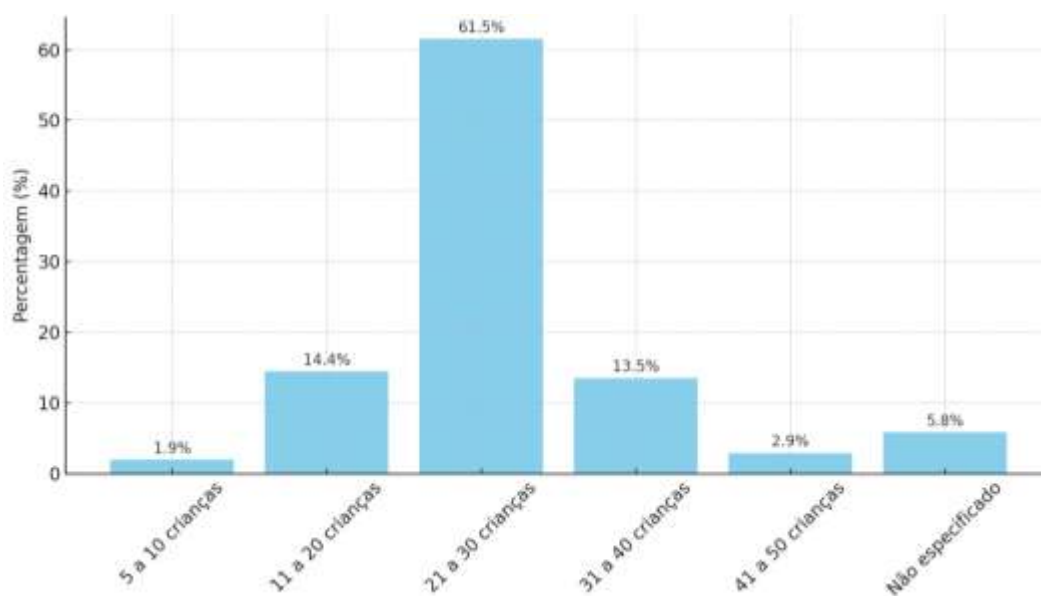


Figura 10 - Distribuição do número de crianças por grupo

A análise dos dados recolhidos relativamente ao número de crianças por grupo e às faixas etárias com que os profissionais trabalham em educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe revela um panorama que merece atenção. A maioria dos participantes indicou trabalhar com grupos compostos por 21 a 30 crianças, representando 61,5% das respostas, o que evidencia uma forte concentração neste intervalo. Seguem-se os grupos com 11 a 20 crianças (14,4%) e, logo depois, os que acolhem entre 31 a 40 crianças (13,5%). Registaram-se ainda alguns casos menos frequentes de grupos com 41 a 50 crianças (2,9%) e uma pequena percentagem (5,8%) de participantes que não especificaram o número de crianças. Apenas um número muito reduzido indicou trabalhar com grupos entre 5 e 10 crianças.

Esta distribuição sugere que, embora existam grupos com dimensões bastante alargadas, a maioria das crianças encontra-se em contextos cujo número se aproxima de um padrão intermédio, o que pode refletir um esforço institucional para manter algum equilíbrio na composição dos grupos de crianças por sala de atividade. Tal configuração poderá estar alinhada com as orientações da Lei Quadro da Educação Pré-escolar, nomeadamente o artigo

---

27.º, que estipula os rácios recomendados para garantir condições adequadas ao desenvolvimento das crianças.

### **Número de profissionais trabalham nas salas de atividades**

Nos contextos de educação pré-escolar, é habitual que mais do que um profissional esteja presente nas salas de atividades, dada a exigência de atenção individualizada que as crianças em idade pré-escolar requerem. Esta presença múltipla permite uma maior capacidade de resposta às necessidades das crianças e à complexidade das dinâmicas de grupo. A figura 11 apresenta a distribuição do número de profissionais por sala nos jardins de infância do distrito de Água Grande.

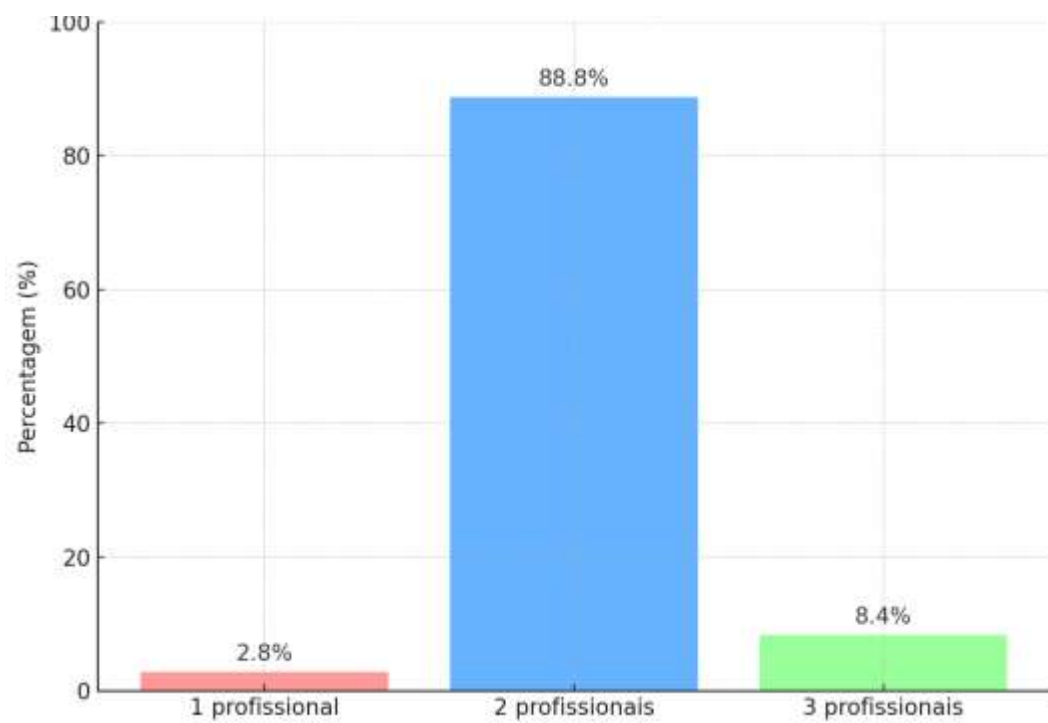


Figura 11 - Número de profissionais trabalham nas salas de atividades

A análise dos dados mostra que a grande maioria das salas (88,8%) conta com dois profissionais, o que sugere um esforço sistemático em garantir uma presença mínima que permita dar resposta às exigências do quotidiano pedagógico. Este equilíbrio parece ser mantido mesmo em contextos com grupos numerosos, o que é especialmente relevante para assegurar uma atenção mais individualizada e promover interações educativas significativas.

A presença de três profissionais em algumas salas (8,4%) poderá estar associada a grupos com maior número de crianças, nomeadamente nos intervalos de 31 a 40 e 41 a 50 crianças, funcionando como uma medida de reforço. Já a existência de salas com apenas um

---

profissional (2,8%) levanta preocupações quanto à capacidade de acompanhar adequadamente o grupo, sobretudo se este for numeroso ou tiver crianças dos 3 anos, podendo comprometer a qualidade da intervenção educativa.

Esta distribuição revela, ainda assim, uma tendência clara para assegurar, no mínimo, dois profissionais por sala, o que pode ser interpretado como uma estratégia de organização das instituições para promover melhores condições de trabalho e de aprendizagem. Reforçar esta linha de atuação, garantindo recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, continua a ser uma condição essencial para a qualidade da educação de infância.

### **3.2.2. Concepções sobre avaliação e avaliação na educação pré-escolar**

Nesta parte apresentam-se os resultados da análise das concepções de educadores de infância e auxiliares pedagógicos sobre a avaliação das aprendizagens das crianças em contextos de jardins de infância do distrito de Água Grande. A recolha de dados permitiu obter 73 respostas, a partir das quais se identificaram diferentes perceções relativamente ao conceito de avaliação no contexto da educação.

As respostas analisadas revelam distintas formas de compreender a avaliação, refletindo tanto abordagens mais formativas e integradas na prática pedagógica como perspetivas mais descritivas e técnicas. Estas concepções foram analisadas em articulação com a importância atribuída à avaliação, medida com base numa escala de *Likert*, permitindo aprofundar a compreensão das representações dos profissionais sobre o papel da avaliação no desenvolvimento das crianças e na planificação educativa.

#### **Conceito de avaliação da criança**

A leitura das respostas dos participantes revela uma clara valorização da avaliação no contexto dos jardins de infância, com uma tendência marcadamente formativa e compreensiva. A maioria define a avaliação como um processo contínuo e sistemático, centrado na observação da criança e na análise do seu desenvolvimento em diversas áreas, como cognição, linguagem, motricidade, socialização e emoções (GAQ49, GAQ48, GAQ95). Esta concepção, ancorada na documentação e na análise do desenvolvimento das crianças, mostra-se alinhada com a perspetiva socioconstrutivista da avaliação, afastando-se de lógicas normativas e classificatórias, e favorecendo antes a interpretação dos processos de aprendizagem.

A observação surge como estratégia privilegiada de recolha de informação, sendo destacada como essencial para conhecer a criança nas suas múltiplas dimensões — os seus interesses, ritmos, interações e progressos. Muitos participantes referem a avaliação como um instrumento para “conhecer melhor a criança”, “adequar a prática” ou “sustentar a

---

planificação”, o que revela uma compreensão da avaliação como parte integrante do ciclo pedagógico, em conformidade com o que defende Cardona (2008), que sublinha tratar-se de um ato ético e pedagógico, orientado para responder de forma significativa às necessidades da criança no seu contexto.

Neste sentido, a avaliação é entendida como um meio de identificar dificuldades, necessidades e potencialidades individuais, permitindo orientar e ajustar a ação educativa. Tal conceção é próxima da proposta de Mesquita (2014), que defende a avaliação como um processo contínuo, contextualizado e sustentado pela escuta da criança, das famílias e da equipa educativa. Esta visão é reforçada pela presença de termos como “reflexão”, “documentação”, “ajustamento da prática” e “acompanhamento do desenvolvimento”.

Contudo, observa-se que muitos participantes não aprofundam a função reflexiva e pedagógica da avaliação, permanecendo num registo descritivo e operacional. Cerca de 10% das respostas expressam uma conceção mais tradicional, associando a avaliação à verificação de competências adquiridas ou ao registo de desempenhos. Estas perspetivas revelam uma abordagem mais técnica e limitada, potencialmente influenciada por experiências formativas ou contextos institucionais menos alinhados com uma abordagem participativa e reflexiva, tal como preconizada nos documentos curriculares.

Apesar disso, sobressai a ideia de que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um instrumento ativo de reflexão e de melhoria da qualidade educativa. Esta visão está em consonância com Ribeiro (2012), ao afirmar que a avaliação deve ser “sistemática e continuamente realizada para a melhoria da ação educativa” (p.15). Também Ribeiro (2010) destaca o impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento sócio-emocional, cognitivo, na igualdade de oportunidades e no sucesso escolar e pessoal das crianças (p.18), reforçando a importância de uma avaliação que contribua efetivamente para esses propósitos.

Em síntese, a tendência predominante entre os participantes apresenta a avaliação como um processo dinâmico, contínuo e intencional, com forte potencial formativo e transformador. Alicerçada na observação, escuta e documentação, esta conceção reforça a avaliação como parte integrante do ato educativo. Como refere Cardona (2022), trata-se de uma avaliação que dá visibilidade aos processos de aprendizagem, permitindo ao educador interpretar, refletir e agir pedagogicamente de forma consciente e situada, em consonância com uma pedagogia da infância centrada na criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento.

---

## Importância da Avaliação da Criança na educação pré-escolar

A avaliação em educação pré-escolar é amplamente reconhecida como um instrumento fundamental para apoiar o desenvolvimento global das crianças e orientar as práticas pedagógicas. Com base nas respostas recolhidas através de uma escala de *Likert*, foi possível analisar a perceção dos participantes relativamente à importância atribuída à avaliação neste contexto educativo.

A figura 12 apresenta essa distribuição de respostas, permitindo uma leitura visual clara do grau de importância atribuído a diferentes funções da avaliação. A escala utilizada varia de 1 (sem importância) a 5 (muito importante), proporcionando uma visão detalhada sobre os aspetos mais valorizados pelos profissionais da educação de infância no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

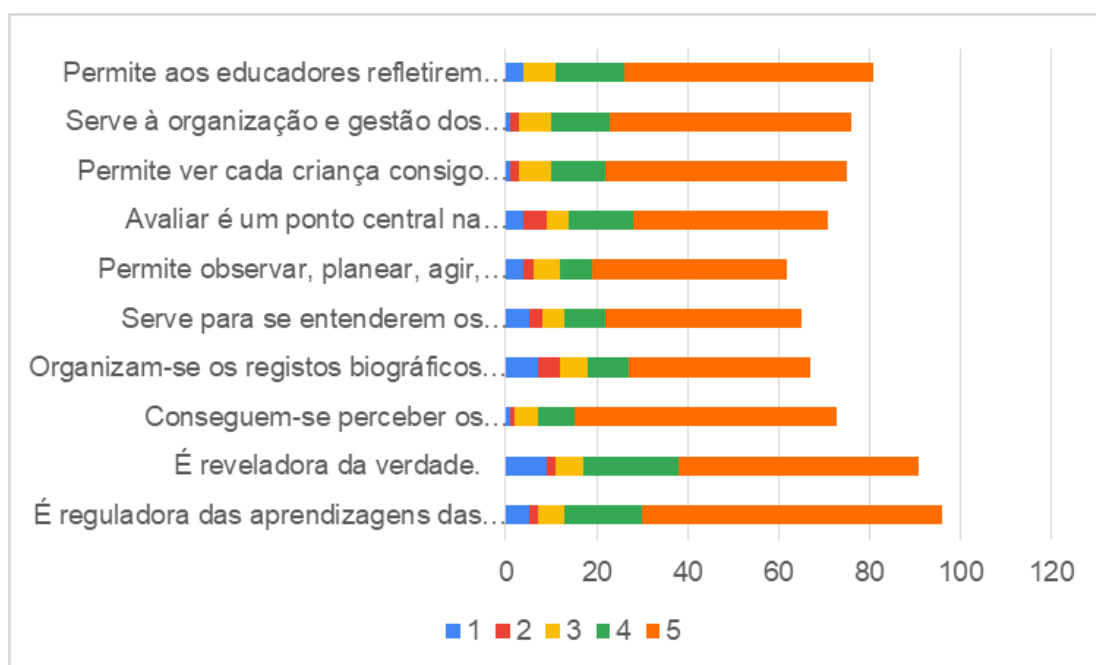


Figura 12 - Importância atribuída a avaliação em educação pré-escolar

Os dados analisados evidenciam uma valorização generalizada da avaliação enquanto processo essencial para a regulação das aprendizagens e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Esta perceção é particularmente visível nos elevados níveis de concordância com afirmações como “É reguladora das aprendizagens das crianças” (66 respostas no nível 5 da escala de Likert) e “Conseguem-se perceber os progressos das crianças” (58 respostas no nível 5), o que demonstra um entendimento da avaliação como um instrumento central para observar e interpretar a evolução individual das crianças ao longo do tempo.

---

Adicionalmente, a concordância expressiva com enunciados como “Permite ver cada criança consigo própria ao longo do tempo” e “Serve à organização e gestão dos sistemas educativos” (ambos com 53 respostas no nível 5) reforça a ideia de que os profissionais reconhecem o potencial da avaliação para apoiar não apenas o planeamento pedagógico, mas também a tomada de decisões a nível organizacional. Este entendimento aponta para uma conceção da avaliação que transcende a mera recolha de dados, integrando-se como componente ativa no processo educativo.

Contudo, nem todas as dimensões avaliativas recolheram o mesmo nível de consenso. A afirmação “Organizam-se os registos biográficos de cada criança” obteve apenas 40 respostas no nível mais elevado de concordância, sugerindo que esta função específica da avaliação, centrada na sistematização contínua e individualizada da informação sobre o percurso da criança, não é ainda amplamente reconhecida ou valorizada por todos os participantes. Esta menor adesão pode indiciar dificuldades na operacionalização desta prática ou uma visão mais limitada sobre o papel da documentação pedagógica em educação pré-escolar

De forma global, os resultados reforçam a centralidade da avaliação em educação pré-escolar, não apenas como mecanismo de monitorização do progresso das crianças, mas também como ferramenta fundamental de apoio à melhoria das práticas pedagógicas. Ainda assim, os dados sugerem a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais no que respeita à utilização reflexiva e sistemática dos instrumentos de avaliação, especialmente no que diz respeito à documentação dos percursos individuais e à gestão pedagógica informada. Neste sentido, torna-se fundamental consolidar uma cultura avaliativa que valorize não apenas os resultados, mas sobretudo os processos e contextos de aprendizagem de cada criança.

### **3.2.3. Práticas e instrumentos de avaliação nos jardins de infância**

A terceira parte da análise centra-se na caracterização das práticas de avaliação adotadas pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos nos jardins de infância, com especial enfoque nas metodologias utilizadas, nos instrumentos aplicados e na frequência com que estas práticas são realizadas.

#### **Métodos de avaliação**

De acordo com a literatura sobre a educação pré-escolar, os métodos de avaliação consistem nas estratégias utilizadas pelos educadores para acompanhar o desenvolvimento e

---

as aprendizagens das crianças. Há uma variedade de metodologias que podem ser aplicadas nesse processo, adaptando-se às necessidades e características de cada grupo de crianças.

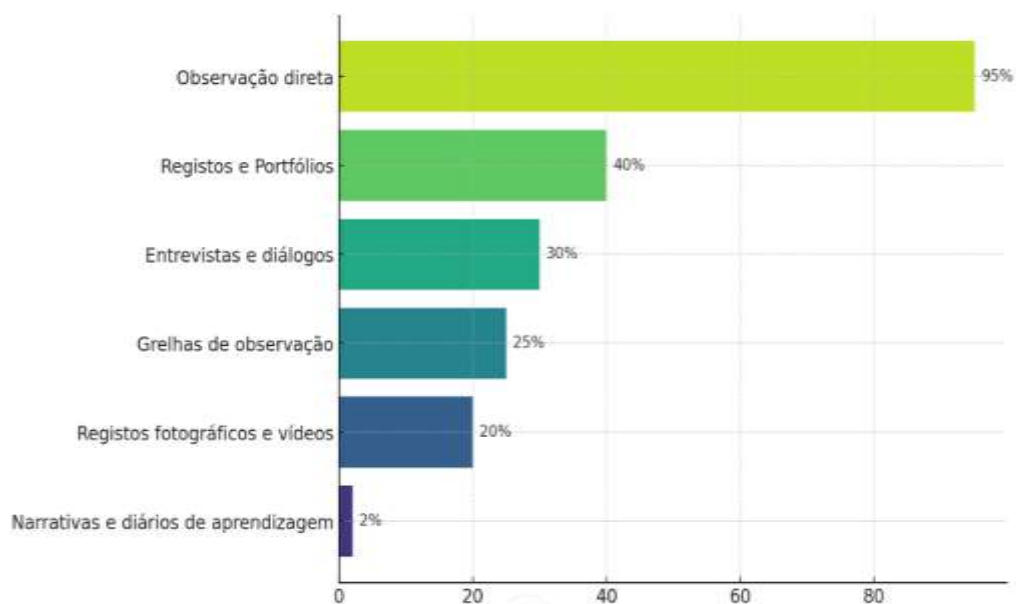


Figura 13 - Métodos de avaliação utilizados

A figura 13 apresenta os diferentes métodos de avaliação usados pelos educadores e infância e auxiliares pedagógicos para obtenção de informações sobre as crianças. A análise da figura revela uma predominância expressiva da observação direta, referida por 95% dos participantes como prática de avaliação em educação pré-escolar. Este dado demonstra que a grande maioria dos profissionais se apoia na observação em contexto para acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. No entanto, importa salientar que a observação direta, quando não é sustentada por registos intencionais, reflexões partilhadas e interpretações contextualizadas, corre o risco de se tornar num procedimento superficial, centrado em impressões imediatas e não sistematizadas. A ausência de critérios claros e de momentos de análise colaborativa pode limitar o seu contributo para a compreensão do percurso de cada criança.

Em segundo lugar, surgem os registos e portfólios, mencionados por 40% dos participantes. Todavia, como documentado anteriormente, estes materiais têm sido, na maioria dos casos, utilizados apenas como coleções de produções das crianças destinadas à entrega aos pais, sem uma função avaliativa real ou com intencionalidade pedagógica. Esta prática revela uma perspetiva mais tradicional e pouco crítica da avaliação, que valoriza o produto final em detrimento do processo de aprendizagem, e que pouco contribui para a construção de conhecimento sobre cada criança.

As entrevistas e diálogos (30%) e as grelhas de observação (25%) registam uma utilização mais moderada. Estas estratégias, quando usadas de forma cuidada, permitem captar a voz das crianças e apoiar uma observação mais focada e sistemática, contribuindo para uma compreensão mais rica das suas intenções, interesses e necessidades. No entanto, os dados sugerem que ainda são práticas pouco disseminadas.

Também os registos fotográficos e vídeos (20%) assumem uma expressão limitada. Apesar do seu potencial para documentar os processos e tornar visíveis as aprendizagens, estes instrumentos continuam subvalorizados, possivelmente por falta de formação ou tempo para os tratar de forma reflexiva.

Por fim, as narrativas e diários de aprendizagem, utilizados apenas por 2% dos profissionais, revelam-se praticamente ausentes das práticas avaliativas. Este dado é particularmente significativo, considerando o valor que estas ferramentas podem ter na construção de uma visão profunda, interpretativa e dialógica das aprendizagens e experiências das crianças.

Os resultados apontam para uma prática avaliativa ainda centrada na observação espontânea e na recolha de produtos, com reduzido investimento em estratégias que promovam a escuta ativa, a análise crítica e a documentação pedagógica significativa. Tal realidade reforça a necessidade de apoiar os profissionais na construção de uma cultura de avaliação mais reflexiva, participada e centrada nos processos de aprendizagem das crianças.

### **Os instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens das crianças.**

Na educação pré-escolar, são utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, a tabela abaixo representa os diferentes instrumentos utilizados pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos na avaliação da criança.

Tabela 7 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores e auxiliares pedagógicos

Instrumentos	Número de Respostas	Percentagem (%)
Grelhas de Observação	91	79,80%
Diário de Bordo	5	4,40%
Escala de Envolvimento	2	1,80%
Nenhum	1	0,90%
Grelha de Observação e Escala de Envolvimento	6	5,30%
Grelha de Observação, Diário de Bordo e Escala de Envolvimento	1	0,90%
Grelha e Portefólio da Criança	1	0,90%
Escala de Envolvimento e Observação Cuidada durante as Atividades das Crianças	1	0,90%
Grelha e Registro da Criança	1	0,90%
Grelha e Diário de Bordo	1	0,90%

---

Com base nos dados apresentados na tabela 7 é possível constatar uma forte predominância da utilização de um único tipo de instrumento: as grelhas de observação, referidas isoladamente por 79,8% dos respondentes. Esta prevalência evidencia uma prática de avaliação amplamente centrada na utilização de ferramentas estruturadas para recolher informações sobre as crianças, frequentemente baseadas em indicadores predefinidos.

Embora as grelhas de observação possam contribuir para a sistematização do olhar pedagógico e para a identificação de comportamentos, atitudes ou competências, a sua utilização isolada pode limitar a compreensão profunda dos processos de aprendizagem, especialmente quando não é acompanhada por momentos de reflexão crítica, triangulação de dados ou envolvimento das próprias crianças.

A utilização combinada de instrumentos é residual. Apenas 5,3% dos profissionais referem utilizar grelha de observação em articulação com a escala de envolvimento (indicador importante para captar o nível de envolvimento emocional e cognitivo das crianças nas atividades). Outras combinações – como grelha com diário de bordo, portefólio da criança ou observação cuidada – representam cada uma apenas 0,9% das respostas, o que reforça a ideia de que o uso articulado de instrumentos avaliativos é ainda muito pouco frequente.

O diário de bordo, que poderia permitir aos profissionais uma reflexão contínua sobre as experiências pedagógicas e as aprendizagens em curso, é utilizado isoladamente por apenas 4,4% dos participantes. O reduzido uso deste instrumento, que privilegia uma abordagem narrativa e interpretativa, evidencia um certo afastamento de formas de avaliação que valorizem a dimensão qualitativa, subjetiva e relacional do processo educativo.

A escala de envolvimento, um recurso com potencial para captar indicadores do bem-estar e da qualidade da experiência das crianças (Laevers, 2005), é mencionada isoladamente por 1,8%, o que revela também uma fraca disseminação de abordagens que procuram compreender as aprendizagens a partir da perspectiva da criança e do seu envolvimento nas atividades.

Finalmente, o facto de apenas 0,9% dos inquiridos indicar que não utiliza qualquer instrumento de avaliação pode ser lido como sinal positivo da existência de alguma consciencialização sobre a importância de avaliar. No entanto, a limitação ao uso exclusivo de grelhas revela uma prática pouco diversificada e centrada em instrumentos mais técnicos e normativos.

Assim, a análise desta tabela sugere a necessidade de promover uma formação mais sólida e crítica em avaliação na educação de infância, que incentive o uso combinado e

---

intencional de diferentes instrumentos, valorize a escuta da criança, e reconheça a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, e não como um fim em si mesmo. Para garantir uma avaliação mais completa e significativa, recomenda-se a diversificação dos instrumentos, conforme Azevedo (2015) “os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de avaliação permitem aos educadores analisar e interpretar as práticas educativas e todo o processo de ensino/aprendizagem de modo a planearem, ajustarem e/ou modificarem as atividades numa perspetiva diferenciada” (p. 81).

### **Frequência da realização das avaliações das aprendizagens das crianças**

A avaliação das aprendizagens desempenha um papel fundamental no contexto educacional, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e ajustar estratégias pedagógicas conforme necessário.

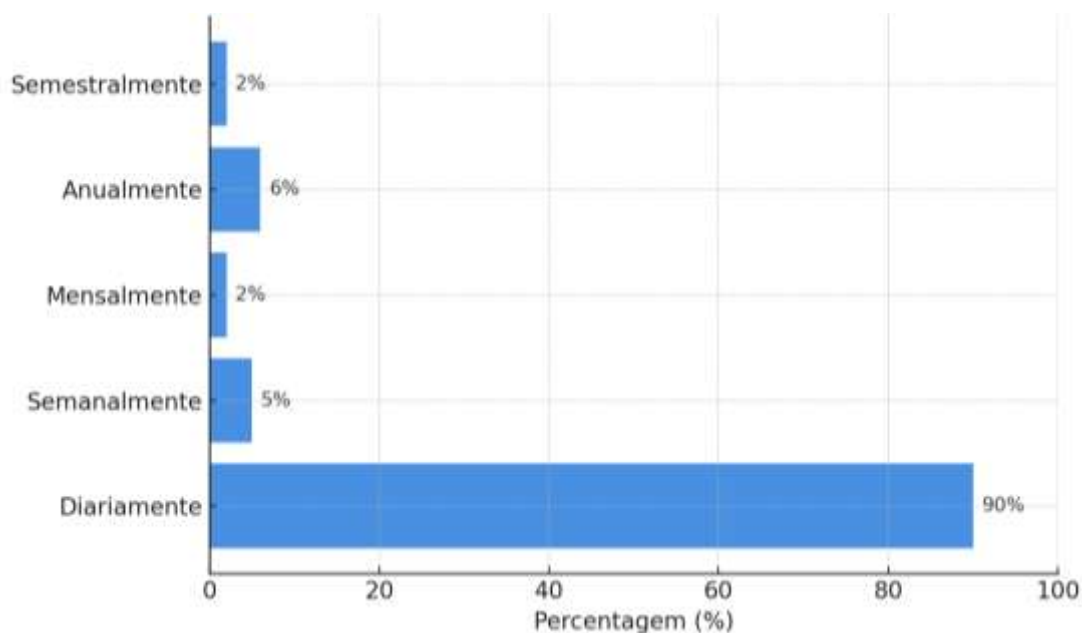


Figura 14 - Frequência de avaliação

A análise dos dados, expressa na figura 14 sobre a frequência das práticas de avaliação realizadas por educadores e auxiliares pedagógicos revela uma predominância clara da avaliação diária, mencionada por 88% dos respondentes. Este resultado evidencia uma atenção sistemática às rotinas e experiências das crianças, sugerindo uma tentativa de acompanhamento regular do seu percurso educativo.

Contudo, importa sublinhar que esta frequência elevada de avaliação não garante, por si só, a qualidade dos processos avaliativos. Sem uma estrutura metodológica sólida, momentos

---

de reflexão partilhada e o uso de instrumentos diversificados e coerentes com os objetivos pedagógicos, a avaliação diária pode tornar-se num ato superficial, centrado apenas no registo de comportamentos ou acontecimentos pontuais. A ausência de práticas que promovam análise, interpretação e documentação pedagógica limita o seu potencial formativo.

Por outro lado, a avaliação anual (6%), semanal (4%), mensal (2%) e semestral (1%) surge com expressividade muito reduzida, indicando que são menos valorizadas ou até negligenciadas como momentos de síntese, análise longitudinal ou partilha com outros intervenientes (como famílias ou outros profissionais). A fragmentação nas respostas (combinando diferentes ritmos de avaliação, como “diariamente e anualmente”) demonstra também alguma falta de clareza ou uniformidade nos critérios de avaliação, o que poderá refletir lacunas na formação ou na intencionalidade do processo.

Os dados evidenciam um padrão de avaliação contínua mas pouco estruturada, que carece de ser acompanhada por práticas de análise reflexiva, de articulação em equipa e de envolvimento das crianças no processo avaliativo, para que cumpra uma função verdadeiramente formativa e participativa.

### **Organização das evidências de aprendizagens das crianças.**

A organização das evidências de aprendizagem é um elemento essencial da avaliação pedagógica, permitindo acompanhar a ação das crianças de forma sistemática.

As diferentes formas de organização das evidências foram mencionadas, conforme se apresenta na figura 15.

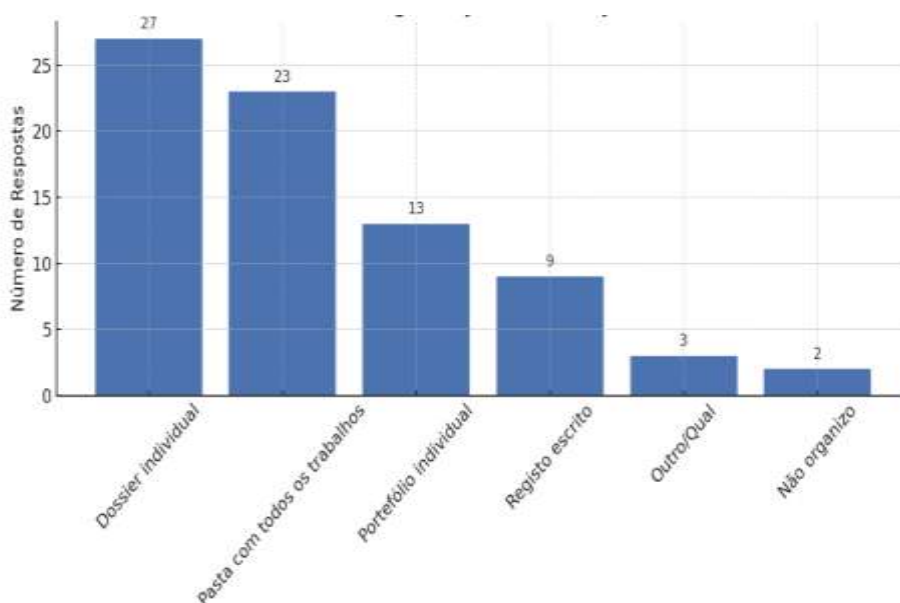


Figura 15 - Organização das evidências de aprendizagens das crianças.

A figura 15 apresenta as formas adotadas pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos para organizar as evidências da avaliação. A maioria dos profissionais (36%) opta por utilizar um dossiê individual por criança. Em seguida, 31% organizam as evidências numa pasta que reúne os trabalhos de todos os grupos. O portefólio individual é usado por apenas 17% dos participantes, enquanto 12% se baseiam exclusivamente em registos escritos. O gráfico mostra ainda situações pontuais: 4% recorrem a outras formas de organização e 3% não organizam qualquer tipo de registo, o que revela fragilidades no domínio da documentação pedagógica.

Estes dados indicam um esforço significativo por parte dos profissionais na recolha e organização das evidências de aprendizagem. No entanto, torna-se essencial promover uma cultura de documentação pedagógica que vá além da mera recolha de produtos e se constitua como parte integrante da ação educativa, sustentando a observação, a reflexão e a tomada de decisões pedagógicas.

### Tratamento das informações recolhidas das avaliações

A avaliação das aprendizagens das crianças permite reconhecer os significados que atribuem às experiências que vivem, apoiando o seu desenvolvimento de forma contextualizada e ajustada a cada situação. Por isso, é fundamental perceber de que forma os profissionais utilizam os resultados dessa avaliação, uma vez que é a partir dessa informação que se pode planear uma intervenção pedagógica mais intencional, centrada nos interesses, nas necessidades e nas potencialidades de cada criança.

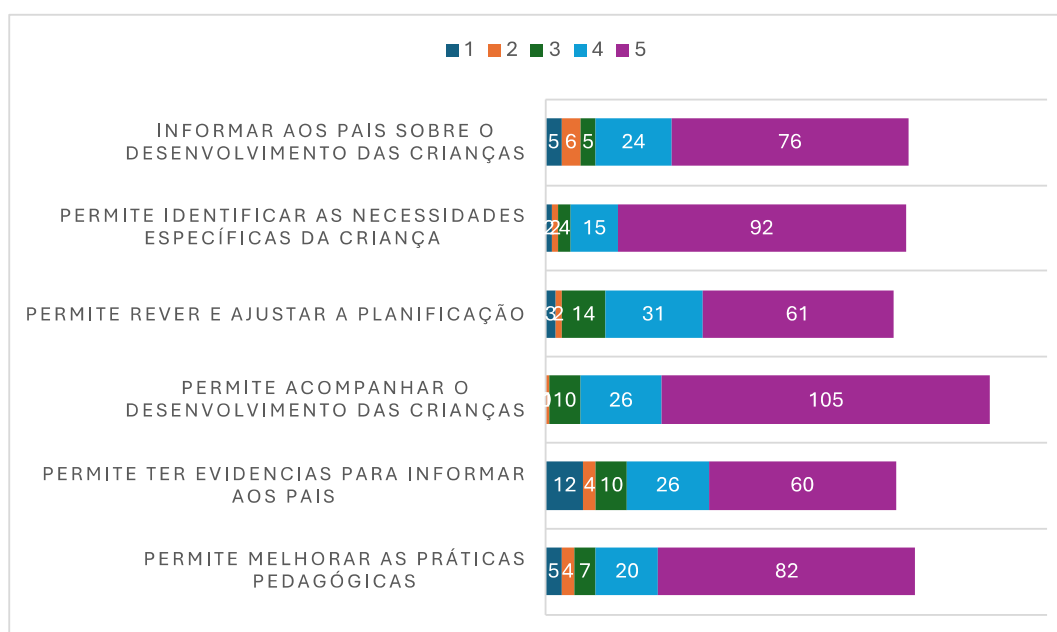


Figura 16 - Utilização dos resultados da avaliação

---

A avaliação das aprendizagens das crianças serve para medir o desempenho individual, mas também tem um papel crucial na tomada de decisões.

A análise dos dados apresentados na figura 18 permite compreender de que forma os profissionais do grupo A utilizam os resultados da avaliação. A principal finalidade apontada é o acompanhamento do desenvolvimento da criança ao longo do tempo, considerada muito importante por 80,2% dos respondentes (105 respostas em 131). Também a identificação das particularidades individuais é altamente valorizada, com 70,2% das respostas (92 em 131) na categoria máxima.

A melhoria das abordagens pedagógicas surge em terceiro lugar, com 62,6% dos profissionais a atribuírem-lhe o grau mais elevado de importância (82 respostas). Segue-se a revisão da planificação educativa, considerada muito importante por 58% (76 respostas), ainda que com uma distribuição relevante pelas categorias intermédias (“3” e “4”).

A revisão curricular obteve 61 respostas na categoria “5”, representando 46,6% do total, enquanto a comunicação com as famílias, embora reconhecida, foi indicada como muito importante por apenas 45,8% (60 respostas), o valor mais baixo entre os itens analisados.

Os dados evidenciam que os profissionais atribuem maior relevância à utilização interna dos resultados da avaliação, centrada no apoio ao desenvolvimento individual e na melhoria das práticas pedagógicas. A menor valorização da comunicação com as famílias revela uma dimensão que poderá ser reforçada. Neste sentido, importa sublinhar que, na educação pré-escolar, a avaliação deve igualmente cumprir uma função informativa junto das famílias, permitindo-lhes acompanhar o percurso das crianças e participar de forma mais ativa no processo educativo (Ribeiro, 2012)..

#### **3.2.4. Reflexão e melhoria**

Os discursos no âmbito da *Reflexão e Melhoria* destacaram sobre dois grandes tópicos: os desafios identificados pelos profissionais no processo de avaliação na educação pré-escolar e as recomendações propostas para a sua melhoria, abrangendo aspetos estruturais, formativos, relacionais e o envolvimento das famílias.

#### **Desafios da avaliação em educação pré-escolar: resposta dos educadores e auxiliares pedagógicos**

Na fase final do estudo, os participantes identificaram quatro principais desafios na avaliação em jardins-de-infância: (1) a desarticulação entre teoria e prática com 35 menções, refletindo uma formação inicial pouco adequada aos desafios reais; (2) dificuldades na documentação e observação com 30 menções, devido à falta de tempo e formação específica; (3) entraves

---

burocráticos e organizacionais com 18 menções, como a sobrecarga administrativa; e (4) falta de apoio institucional e de recursos com 17 menções, incluindo escassez de materiais e fraco envolvimento das direções.

Os dados demonstram as limitações estruturais no sistema educativo de São Tomé e Príncipe, dificultando a concretização de uma avaliação contínua, reflexiva e contextualizada segundo (Pereira, 2017).

### **Recomendações para a melhoria da avaliação na educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe**

Nesta última questão do estudo, foi dada aos participantes do Grupo A, a oportunidade de apresentarem recomendações para melhorar a avaliação na Educação pré-escolar no distrito de Água Grande, tendo sido recolhidas 65 sugestões.

As recomendações incidiram, principalmente, sobre a melhoria das condições de trabalho: *ter melhores condições na sala* (GAQ40); *a disponibilização de materiais didáticos, recomendo materiais necessários para a mesma* (GA48); e *a melhoria é ter mais materiais didáticos nas escolas* (GA106). Estas respostas refletem uma preocupação com a falta de recursos e de infraestruturas adequadas.

Muitos profissionais destacaram também a importância de um ambiente de trabalho com relações mais empáticas: *é ter humanismo* (GA66); *paciência... ter mais empatia com os colegas* (GA33); evidenciando que existem tensões nas relações interpessoais entre colegas, o que afeta negativamente o clima educativo.

Outro ponto fortemente referido foi a necessidade de formação contínua: *capacitar o corpo docente, investir em infraestrutura, investir em atividades extraescolares* (GA9); *mais formação, mais acompanhamento*(QA74). Os participantes sublinham a importância da capacitação dos educadores e auxiliares pedagógicos, bem como da promoção de intercâmbios: *mais troca de conhecimento pedagógico* (GA18), que favoreçam a partilha de experiências e de boas práticas.

Por fim, foi igualmente destacada a importância do envolvimento dos pais, quer na educação dos filhos: *cada pai preste mais atenção ao comportamento dos seus filhos em casa* (GA22), quer através da sua participação ativa na comunidade educativa: *mais acompanhamento dos encarregados de educação* (GA61). Este apoio é visto como essencial para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar.

---

As recomendações apontam para a necessidade de melhorias estruturais, formativas e relacionais, que permitam criar um ambiente mais propício ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à realização de uma avaliação mais significativa.

### 3.3. Apresentação, análise interpretação dos questionários Grupo B

Os participantes do Grupo B são constituídos por diretores de jardins de infância e orientadores pedagógicos. Estes profissionais assumem funções de coordenação, gestão e acompanhamento pedagógico, estando diariamente envolvidos nos contextos educativos. No total, a amostra do estudo integrou oito profissionais sendo 4 diretores e 4 orientadores pedagógicos.

#### 3.3.1. Caracterização dos inquiridos: diretores e orientadores pedagógicos

Apresenta-se de seguida a caracterização dos participantes do Grupo B — diretores e orientadores pedagógicos — com base em três dimensões principais: idade, tempo de serviço e formação académica e profissional. Esta análise permite compreender melhor os percursos, experiências e qualificações destes profissionais, oferecendo um enquadramento relevante para a interpretação das suas perceções sobre a avaliação na educação pré-escolar.

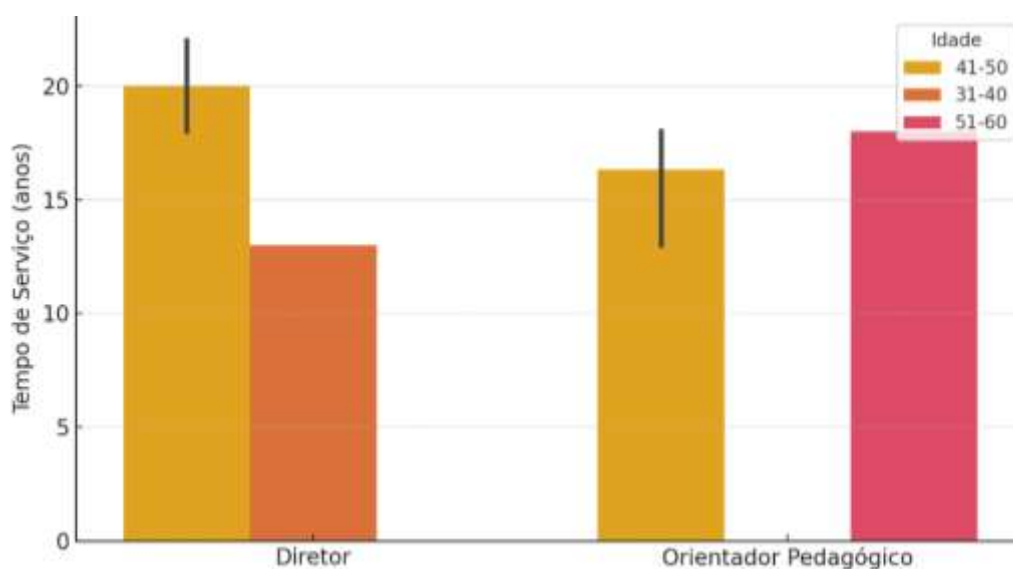


Figura 17 - Idade e tempo de serviço dos diretores e dos orientadores pedagógicos

A figura 17 demonstra uma variação significativa no tempo de serviço dos diretores, com presença nas faixas etárias dos 31 aos 40 anos e dos 41 aos 50 anos, e tempos de serviço entre 11 e mais de 21 anos. Este dado sugere que alguns diretores, apesar de relativamente jovens, acumularam já uma longa experiência profissional, indicando que iniciaram a carreira muito

cedo. Por outro lado, os orientadores pedagógicos apresentam perfis mais homogêneos: a maioria situa-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos, com tempos de serviço entre 16 e 20 anos. Assim, enquanto os diretores revelam maior diversidade em termos de percurso profissional, mesmo em faixas etárias semelhantes, os orientadores pedagógicos apresentam uma trajetória mais uniforme, o que pode refletir critérios mais padronizados de seleção ou progressão na carreira.

### Formação profissional

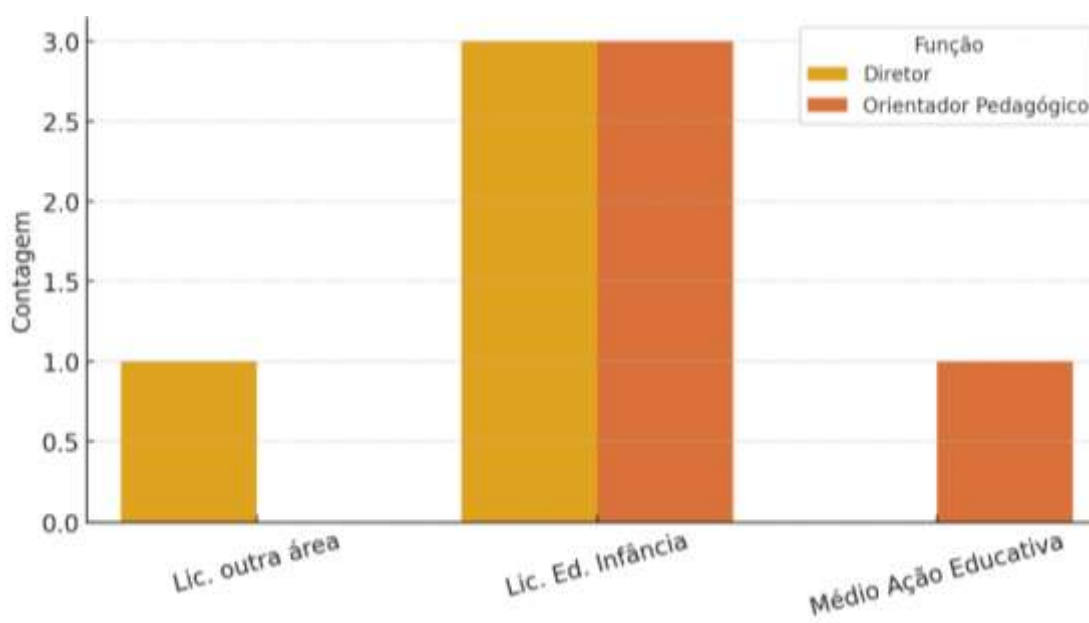


Figura 18 - Formação profissional por função

De acordo com a Figura 18, a licenciatura em Educação de Infância constitui a formação predominante entre os profissionais do Grupo B, sendo detida por três diretores e três orientadores pedagógicos. Este dado revela que, independentemente do cargo exercido, esta formação académica é a mais comum, o que se justifica pela natureza das funções, intrinsecamente ligadas à área da infância e à intervenção pedagógica. Regista-se ainda que apenas um diretor possui licenciatura numa área distinta, enquanto um orientador pedagógico apresenta formação de nível médio em Ação Educativa — perfil mais representativo dos profissionais do Grupo A. Estes resultados evidenciam a persistente escassez de profissionais com formação superior específica em Educação de Infância, o que constitui um desafio para a qualificação do setor.

---

## Distribuição dos profissionais por orientadores pedagógicos e diretores de jardins de infância

A figura 19 revela que tanto os diretores como os orientadores pedagógicos desempenham, predominantemente, funções relacionadas com a coordenação e orientação dos educadores e auxiliares pedagógicos.

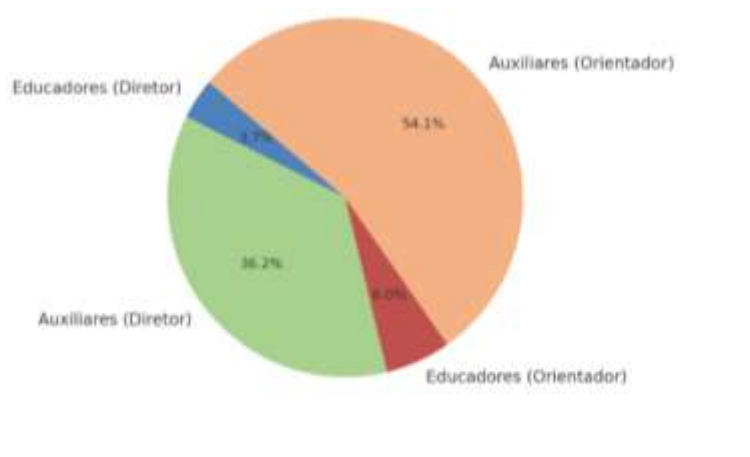


Figura 19 - Distribuição dos profissionais por orientadores pedagógicos e diretores

Contudo, os orientadores pedagógicos apresentam uma carga de trabalho mais elevada, assumindo a responsabilidade por um número significativamente superior de profissionais (118 auxiliares e 131 pessoas no total), em comparação com os diretores (79 auxiliares e 87 pessoas no total). Em termos médios, cada diretor acompanha cerca de 22 profissionais, enquanto cada orientador pedagógico acompanha aproximadamente 33. Estes dados indicam que os orientadores pedagógicos têm um envolvimento mais intenso no acompanhamento direto das equipas pedagógicas, evidenciando a centralidade do seu papel na orientação e apoio técnico-pedagógico em contexto educativo. Esta diferença poderá estar relacionada com a natureza distinta das funções desempenhadas por ambos os grupos, sendo que os diretores se ocupam sobretudo da gestão administrativa e organizacional, ao passo que os orientadores pedagógicos intervêm de forma mais direta no apoio às práticas educativas.

### Formação no âmbito PEREQT

A participação na formação no âmbito do programa PEREQT, foi bem-sucedida, sendo que a maioria expressiva deste grupo de participante (7) participou na formação, enquanto apenas uma (1) respondeu negativamente. Estes dados revelam uma forte adesão à formação, o que pode refletir tanto o interesse como a perceção de relevância por parte dos profissionais envolvidos.

### 3.3.2. Conceção sobre avaliação da criança dos diretores e dos orientadores pedagógicos

Esta secção do questionário teve como objetivo recolher as perceções de diretores e orientadores pedagógicos sobre o conceito de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Foram obtidas oito respostas, cuja análise permitiu identificar diferentes entendimentos sobre o significado atribuído a este processo no contexto da ação educativa.

#### Conceito de avaliação das crianças

Várias respostas convergem para a ideia de que a avaliação é um processo contínuo e essencial, com um papel central no acompanhamento do desenvolvimento da criança, *avaliação da criança é um processo de observação e analisar e fazer registo de desenvolvimento de aprendizado das crianças...*(GB3).

As respostas dos diretores e orientadores, há, portanto, uma clara valorização da avaliação como ferramenta para ajustar a intervenção educativa e responder melhor às necessidades individuais da criança, com base numa observação atenta e contínua, *avaliação da criança é um processo contínuo e essencial para acompanhar as crianças, identificar potencialidades e dificuldades e promover intenções pedagógicas adequadas*” (GB6). As respostas evidenciam uma visão bastante coerente, atual e alinhada com as orientações pedagógicas contemporâneas, em que a avaliação é contínua, processual e formativa, serve para conhecer profundamente cada criança, permite ajustar práticas pedagógicas e é indissociável de uma postura reflexiva e intencional do educador.

#### Importância atribuída à avaliação das crianças

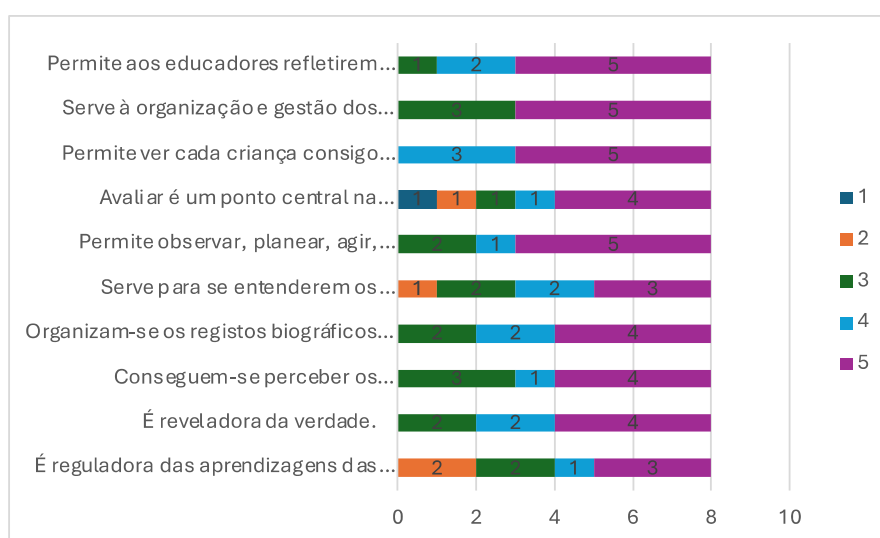


Figura 20 - Importância atribuída à avaliação

---

A figura 20 apresenta a análise das respostas a diferentes afirmações relacionadas com a avaliação das aprendizagens das crianças, com base numa escala de Likert, em que 1 corresponde a “sem importância” e 5 a “muito importante”. As afirmações consideradas mais relevantes pelos participantes foram: “*Permite aos educadores refletirem sobre a sua prática pedagógica*”, “*Permite ver cada criança consigo própria*”, “*Permite observar, planejar, agir, avaliar*” (todas com 8 respostas na escala 5), “*Organizam-se os registos biográficos de cada criança*” e “*Conseguem-se perceber os progressos das crianças*” (ambas com 7 respostas na escala 5). As afirmações com maior variação nas respostas foram: “*Serve para se entenderem os processos de aprendizagem*” e “*É reguladora das aprendizagens das crianças*” (ambas com 6 respostas na escala 5). Por sua vez, a afirmação considerada menos importante foi: “*Avaliar é um ponto central na atividade educativa*”, com apenas 5 respostas na escala máxima.

Assim, os dados evidenciam que a maioria dos participantes valoriza a avaliação como um instrumento essencial na educação pré-escolar, destacando a sua importância para a reflexão profissional, o acompanhamento individualizado das crianças e a organização dos registos pedagógicos. No entanto, algumas dimensões, como o papel regulador da avaliação e a sua função na compreensão dos processos de aprendizagem, revelam maior divergência de perceções. Parece existir uma dificuldade em reconhecer a avaliação como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

### **3.3.3. Prática da avaliação em educação pré-escolar**

Nesta subsecção, apresenta-se a frequência com que é realizada a avaliação das aprendizagens das crianças por parte dos educadores e auxiliares pedagógicos, segundo a perceção dos diretores e orientadores pedagógicos dos jardins de infância do distrito de Água Grande.

#### **Instrumentos e frequência de utilização da avaliação**

Nesta tópico, apresenta-se a análise das respostas dos diretores e orientadores pedagógicos relativamente à frequência com que os educadores de infância e os auxiliares pedagógicos realizam a avaliação das aprendizagens, bem como os instrumentos mais utilizados nesse processo. A informação recolhida permite compreender as práticas avaliativas predominantes nos jardins de infância do distrito de Água Grande, segundo a perceção dos profissionais que os coordenam.

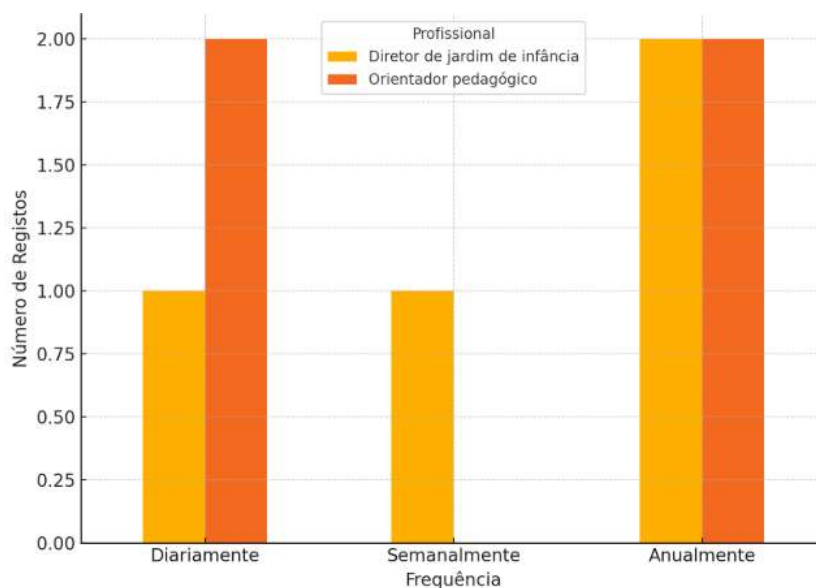


Figura 21 - Frequência e utilização dos instrumentos

De acordo com os diretores de jardins de infância, a avaliação das aprendizagens é realizada pelos educadores de infância de forma diária e anual. Já os orientadores pedagógicos identificam uma maior diversidade na periodicidade, referindo que as avaliações são realizadas com frequência diária, semanal e anual, refletindo práticas avaliativas mais diversificadas no acompanhamento dos profissionais que supervisionam.

Quanto aos instrumentos utilizados no processo avaliativo, os diretores destacam sobretudo o uso dos “trabalhos das crianças”. Por sua vez, os orientadores pedagógicos referem uma maior variedade de instrumentos, incluindo relatórios descritivos, fotografias e também os “trabalhos das crianças”, os quais são utilizados com regularidade, sobretudo nas avaliações anuais. Esta diversidade de instrumentos sugerida pelos orientadores aponta para uma abordagem mais abrangente e sistemática da avaliação.

As respostas dos diretores e orientadores pedagógicos revelam distintas perspetivas sobre a avaliação realizada pelos educadores e auxiliares pedagógicos. O diretor descreve uma prática avaliativa mais frequente (diária e anual), centrada sobretudo nos produtos das crianças, como os trabalhos realizados, sugerindo uma abordagem mais direta, prática e possivelmente mais próxima da realidade quotidiana observada nos contextos educativos.

Já os orientadores pedagógicos referem uma maior diversidade de instrumentos, como relatórios descritivos, fotografias e trabalhos das crianças, usados com frequência anual, semanal e diária. Esta variedade pode refletir uma abordagem mais intencional e sistematizada,

---

orientada por uma visão pedagógica mais estruturada e reflexiva, embora eventualmente menos enraizada na prática cotidiana tal como esta é efetivamente implementada.

Estas diferenças poderão estar associadas, por um lado, ao papel mais administrativo e de supervisão direta dos diretores, que tende a privilegiar uma visão mais realista e pragmática do trabalho dos educadores. Por outro lado, os orientadores pedagógicos, cujo foco incide mais diretamente na orientação técnico-pedagógica, poderão projetar práticas desejáveis e coerentes com orientações curriculares, mesmo que nem sempre correspondam à totalidade da prática cotidiana.

Assim, as distinções observadas não apenas evidenciam diferentes funções e níveis de proximidade com a prática pedagógica, mas também podem refletir visões complementares entre o que se faz e o que se pretende fazer em termos de avaliação na educação pré-escolar.

### **Preparação dos educadores e auxiliares pedagógicos para a avaliação das crianças**

A figura 22 apresenta as perceções dos diretores e orientadores pedagógicos relativamente à preparação dos educadores de infância e dos auxiliares pedagógicos para a implementação da avaliação em contextos de educação pré-escolar.

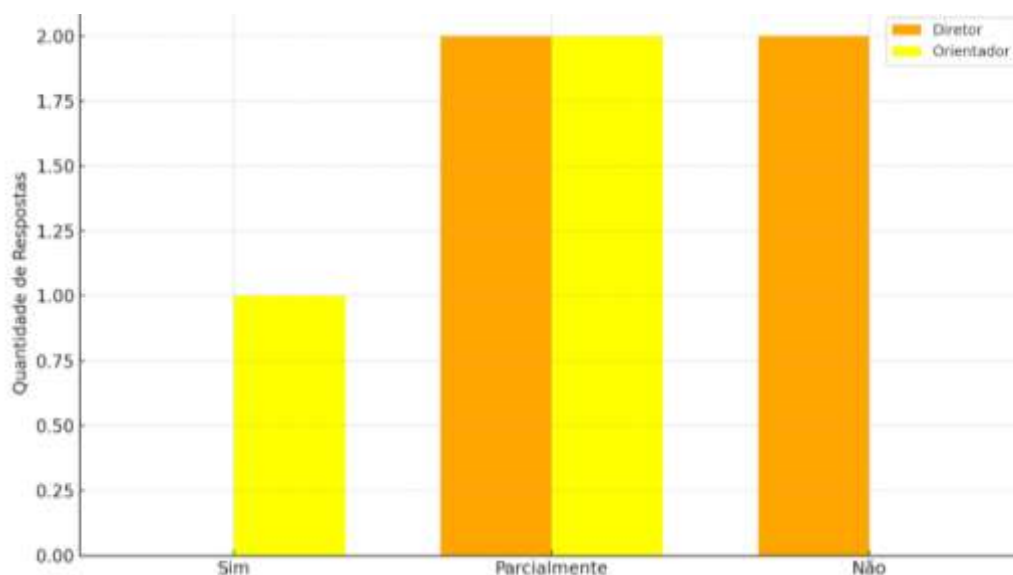


Figura 22 - Preparação dos educadores e auxiliares pedagógicos para a avaliação das crianças

De acordo com os dados apresentados na figura 22, nenhum dos diretores considera que os educadores de infância e os auxiliares pedagógicos estão totalmente preparados para realizar a avaliação das aprendizagens. Metade dos diretores (50%) afirma que estes

---

profissionais não estão preparados, enquanto entre os orientadores pedagógicos, 50% consideram que existe preparação e os restantes reconhecem limitações.

De forma geral, a maioria dos participantes (66,7%) entende que a preparação dos educadores é apenas parcial. Os diretores revelam maior preocupação quanto à insuficiência de competências avaliativas por parte dos profissionais, ao passo que os orientadores pedagógicos apresentam uma perspectiva ligeiramente mais positiva, embora também identifiquem fragilidades na formação e no acompanhamento disponibilizado.

Estes dados sublinham a importância de reforçar a formação dos profissionais da educação pré-escolar no domínio da avaliação, evidenciando a necessidade de aprofundar conhecimentos e práticas consistentes com os princípios pedagógicos do setor. A avaliação das aprendizagens exige competências específicas, sendo essencial investir em oportunidades de formação contínua que sustentem práticas reflexivas, sistemáticas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

#### **3.3.4. Reflexão e melhoria**

A avaliação em educação pré-escolar assume um papel central na promoção de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, a sua implementação nem sempre decorre de forma sistemática, coerente ou sustentada por formação adequada. Com base nas perceções dos diretores e orientadores pedagógicos, identificam-se não só os principais desafios enfrentados no terreno, mas também propostas que visam o aperfeiçoamento dos processos avaliativos. A reflexão sobre estas duas dimensões, os obstáculos sentidos na prática e as recomendações para superá-los, permite compreender as necessidades concretas das instituições educativas e delinear caminhos para o reforço da qualidade da avaliação em educação pré-escolar.

#### **Desafios na implementação do processo de avaliação em educação pré-escolar na perspetiva dos diretores e orientadores pedagógicos**

Os desafios mencionados podem ser agrupados em quatro grandes categorias: (i) desafios relacionados à documentação e instrumentos de *avaliação não conhecem muitos instrumentos que lhes permitem documentar a ação da criança, torna-se um desafio documentar todas as crianças do grupo*, (ii) desafios relacionados à observação e escuta da criança, *Sentem dificuldades em concretizar uma observação atenta e detalhada das crianças*; (iii) desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, *Nem sempre se torna fácil conciliar os conhecimentos teóricos com a prática* e (iv) desafios organizacionais e

---

burocráticos, *gestão do tempo, aliada aos processos burocráticos, torna-se um desafio para poder realizar a avaliação.*

Os desafios enfrentados na educação pré-escolar são multidimensionais, envolvendo, a fatores materiais (recursos e infraestrutura), humanos (formação, relações interpessoais), institucionais (gestão escolar e apoio) e fatores sociais (envolvimento das famílias). A combinação desses fatores compromete a qualidade da educação oferecida às crianças e destaca a urgência de políticas públicas e intervenções estratégicas que garantam recursos pedagógicos adequados, proporcionem formação contínua sistemática, promovam melhores condições de trabalho e estimulem o envolvimento da família.

### **Recomendações para a melhoria da dos processos de avaliação na educação pré-escolar**

A avaliação em educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe é reconhecida como uma ferramenta essencial, mas ainda pouco utilizada, ou pelo menos com o rigor que o seu uso implica. As análises das propostas de melhoria evidenciam a necessidade de aprimorar este processo, tornando-o mais contínuo, observacional e alinhado ao desenvolvimento holístico da criança. Adotar a implementação de um sistema de avaliação formativa e contínua, que acompanhe o desenvolvimento das crianças de forma holística, considerando o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral.

Os participantes destacam que a avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento de medição do conhecimento acadêmico, mas antes como um meio de reflexão pedagógica, permitindo aos educadores ajustar as suas práticas para melhor responder às necessidades das crianças. Neste sentido, é recomendada a implementação de um sistema de avaliação formativa e contínua, que abranja não apenas os domínios cognitivos, mas também os aspetos socioemocionais e motores, conforme salienta um dos inquiridos: *“Adotar a implementação de um sistema de avaliação formativa e contínua, que acompanhe o desenvolvimento das crianças de forma holística” (GB2).*

Verifica-se que, nos jardins de infância, a avaliação ainda é pouco realizada. Uma das participantes sublinha que *“é um instrumento muito importante e pouco utilizado, que educadores de infância e auxiliares pedagógicos vissem a avaliação como um instrumento de reflexão sobre a sua prática para a melhoria da qualidade” (GB1).* Acrescenta-se, ainda, a recomendação para a realização de avaliação dos próprios profissionais: *“Realizar avaliação dos educadores e auxiliares pedagógicos” (GB4).*

---

Estas contribuições evidenciam a necessidade de uma evolução no sistema avaliativo da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, tornando-o mais abrangente, dinâmico e intencional para o desenvolvimento das crianças, assim como para o crescimento profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos. Importa salientar, como refere Mesquita (2015), que “no contexto da profissão docente, a reflexão, a investigação e a procura de formas inovadoras de ação são a base facilitadora da apropriação de competências necessárias ao exercício profissional” (p. 40).

### **3.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados das entrevistas realizadas aos Supervisores**

Considerando a estrutura definida para a apresentação e análise dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos utilizados neste estudo, esta secção é dedicada à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos supervisores pedagógicos do distrito de Água Grande.

Os supervisores pedagógicos exercem funções sobretudo ao nível macro das intervenções educativas. De acordo com o Despacho Ministerial n.º 52/2015, compete-lhes, entre outras responsabilidades, “assessorar as direções pedagógicas nos concernentes às ações pedagógicas”, “zelar pelo cumprimento dos curricula nas escolas e jardins de infância” e “velar pela qualidade das avaliações, propondo orientações para a sua elaboração” (art.º 10.º, alíneas a), e) e f)).

#### **3.4.1. Percurso Profissional**

As experiências acumuladas ao longo do percurso profissional das supervisoras pedagógicas constituem um elemento-chave no apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e intencionalmente orientadas. O exercício da supervisão pedagógica, por ser uma função de elevada responsabilidade educativa, requer não apenas formação específica, mas também uma trajetória profissional marcada pela dedicação, envolvimento e profundo conhecimento prático do contexto educativo.

Neste âmbito, as três supervisoras pedagógicas entrevistadas revelam um percurso profissional alargado, iniciado há várias décadas, com funções exercidas inicialmente como educadoras de infância. Tal como relatam: “Comecei como educadora, trabalhei durante 12 anos no mesmo jardim” (SP2); “Estou na educação pré-escolar há dezanove anos, comecei como educadora de infância. Trabalhei sete anos no jardim 1º de Maio...” (SP1); e “Foi então em 1987 que comecei a trabalhar como educadora de infância...” (SP3). Estes testemunhos

---

evidenciam a sólida experiência prática das entrevistadas no contacto direto com crianças em idade pré-escolar.

No que concerne às funções desempenhadas ao longo da carreira (subcategorias A.1 e A.2), todas as participantes percorreram um caminho de progressão funcional, tendo assumido cargos de gestão e de coordenação pedagógica. A este propósito, SP3 partilha: *“Durante três anos exerci a função de gestora pedagógica”*, enquanto SP1 refere: *“Depois de alguns anos, também trabalhei como orientadora pedagógica”*. Por sua vez, SP2 afirma acrescentando: *Depois trabalhei também um ano, quase dois anos como diretora pedagógica” “Exerci função de gestora de jardim Tartaruga durante cinco anos... depois fui transferida para o jardim Olof Palme como gestora”*. Atualmente, todas exercem a função de supervisoras pedagógicas, desempenhando um papel central no acompanhamento e na orientação das práticas educativas nos respetivos contextos. Conforme afirmam: *“Neste momento sou supervisora pedagógica do polo dois”* (SP3); *“Há um ano, quase dois anos, sou supervisora pedagógica de Água Grande. Já fui supervisora pedagógica no distrito de Mé-Zóchi”* (SP1); e *“Fui chamada para exercer a função de supervisora pedagógica; comecei em 2015 e até esse momento estou como supervisora”* (SP2).

O percurso descrito pelas entrevistadas evidencia uma trajetória profissional progressiva, marcada pela transição entre as funções de educadora, gestora, coordenadora e, finalmente, supervisora pedagógica. Cumpre salientar que, apesar do exercício de funções de gestão, todas mantiveram uma forte ligação à prática pedagógica, demonstrando um compromisso contínuo com as crianças e com a qualidade do processo educativo. Esta vivência diversificada confere-lhes uma visão integrada do sistema educativo, possibilitando uma supervisão mais fundamentada e ajustada às necessidades reais dos contextos.

### **3.4.2. Conceção de Avaliação**

A avaliação na educação pré-escolar, conforme salientado pelas supervisoras pedagógicas entrevistadas, constitui um recurso pedagógico essencial para a melhoria das práticas educativas, sendo fundamental para acompanhar o desenvolvimento integral das crianças e para promover um processo de ensino-aprendizagem mais ajustado às suas necessidades. As supervisoras enfatizam a avaliação como uma prática contínua e sistemática, imprescindível ao longo do percurso educativo da criança.

As supervisoras reconhecem que a avaliação em contexto de educação pré-escolar não se configura como um evento isolado, mas deve ser encarada como um processo permanente. A prática avaliativa é descrita como uma atividade que acompanha a criança desde o seu

---

ingresso no ambiente educativo, como reforça uma das supervisoras: “*a avaliação na educação pré-escolar é muito importante (...) desde o primeiro dia dela temos já que avaliar...*” (SP1).

Este início precoce da avaliação evidencia a necessidade de um acompanhamento sistemático e constante, com vista ao registo e análise da evolução da criança ao longo do tempo. A importância da observação enquanto ferramenta central no processo avaliativo é também uma constante nas declarações das supervisoras. Como refere uma das participantes: “*é uma avaliação contínua (...) ao longo do dia, do mês, do ano até ao final do ano letivo*” (SP2), sublinhando a natureza prolongada e dinâmica do processo avaliativo.

A observação sistemática permite a documentação rigorosa das ações, comportamentos e progressos das crianças, possibilitando uma compreensão aprofundada das suas necessidades e conquistas, e fundamentando decisões pedagógicas mais informadas, como salienta Mesquita (2015) “A documentação pedagógica é, neste sentido, um meio através do qual os profissionais podem aprofundar os seus conhecimentos sobre a forma como desenvolvem a sua ação pedagógica”(p.5).

Outro aspeto fundamental destacado é a necessidade de um acompanhamento individualizado da criança. As supervisoras defendem uma abordagem centrada na criança, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e as suas especificidades como observa SP3: “*cada criança tem um ritmo e precisamos de estar atentas a isso*”. Este acompanhamento personalizado é determinante para a identificação precoce das potencialidades e dificuldades de cada criança, permitindo uma intervenção pedagógica diferenciada e ajustada. Conforme refere SP1, a avaliação “*permite identificar as suas potencialidades, dificuldades e promover intervenções pedagógicas*”, realçando o seu carácter diagnóstico e formativo. Esta perspetiva evidencia uma prática pedagógica diferenciada, promotora da inclusão e da equidade no processo de aprendizagem.

O modelo de avaliação preconizado pelas supervisoras encontra-se intimamente relacionado com práticas pedagógicas inclusivas e conscientes. Consideram que a avaliação deve ultrapassar a simples medição de competências, contribuindo para a construção de um ambiente educativo que respeite a individualidade de cada criança. Este processo deve assentar na observação sistemática e na reflexão crítica, de forma a assegurar que o desenvolvimento de todas as crianças seja acompanhado de maneira justa e equitativa. As supervisoras concebem a avaliação em educação pré-escolar como um processo complexo, integrado na prática educativa quotidiana, e que respeita cada uma das criança. Esta abordagem promove

---

práticas pedagógicas mais justas e inclusivas, que visam compreender e apoiar o desenvolvimento global das crianças.

### **Dimensões a considerar na avaliação das crianças**

As declarações das supervisoras pedagógicas entrevistadas evidenciam uma concepção ampla e integrada do desenvolvimento da criança, refletindo uma abordagem holística da avaliação. As participantes realçam a importância de considerar múltiplas dimensões no processo avaliativo. Como referido por uma das supervisoras, *“o desenvolvimento emocional também é importante, além do cognitivo e motor”* (SP3), destacando a necessidade de uma perspetiva que vá para além do domínio meramente intelectual. Esta visão é reiterada em outras afirmações como: *“o principal objetivo é observar e acompanhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico da criança”*(SP1) bem como *“ver se elas estão a desenvolver as suas capacidades, tanto intelectual como as psicomotoras”*(SP2). Tais declarações revelam uma valorização de uma avaliação centrada no *desenvolvimento global da criança*, reconhecendo a interdependência entre os domínios emocional, cognitivo, psicomotor e social.

Quanto aos tipos de atividades (subcategoria C.2), as supervisoras identificam diferentes estratégias e práticas pedagógicas como fundamentais para aceder às dimensões do desenvolvimento da criança. Através das suas palavras, evidencia-se que a avaliação é realizada com base na observação da criança em contextos lúdicos e expressivos. É nesse sentido que a SP3 afirma: *“Através do brincar, da música, da expressão plástica, conseguimos perceber o que a criança sabe”*, ao passo que SP2 destaca: *“Nas áreas de jogos, as brincadeiras... linguagem, atividades plásticas, motoras...”*, referindo explicitamente os domínios e meios privilegiados de observação. As supervisoras reconhecem o valor formativo e avaliativo das atividades lúdicas e expressivas no quotidiano da criança. A avaliação, na perspetiva das supervisoras, é um processo dinâmico e multidimensional, apoiado em práticas pedagógicas que respeitam e favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **Instrumentos e estratégias de avaliação**

A Categoria D reúne os principais instrumentos e estratégias utilizados no processo avaliativo na educação pré-escolar, conforme as perceções das supervisoras pedagógicas entrevistadas. A análise revela que as práticas avaliativas são predominantemente baseadas na observação direta, complementadas por alguns recursos estruturados, mas ainda limitadas pela falta de sistematização dos registos e pela articulação com as famílias.

---

A observação direta (subcategoria D1) é amplamente reconhecida como a principal estratégia de avaliação em contexto dos jardins de infância de Água Grande, sendo valorizada pela sua adequação ao quotidiano da criança e pela capacidade de acompanhar o seu desenvolvimento de forma natural e contínua. Como afirmam as supervisoras: “A *avaliação [faz-se] observando as atividades que ela vai desenvolvendo ao longo do ano.*” (SP2); “*Observo muito. Gosto de registar o que vejo nas interações entre crianças.*” (SP3); e “*É através de observação e algumas atividades que a educadora, junto com a criança, consegue recolher informações.*” (SP1). Essa abordagem revela uma conceção formativa e processual da avaliação, centrada na criança e no seu contexto de ação. A observação é vista como uma prática reflexiva, que permite aos educadores recolher dados relevantes sobre as aprendizagens e comportamentos da criança, de forma contínua e integrada na rotina pedagógica. Tal prática está alinhada com os princípios da avaliação autêntica e naturalista, promovendo a escuta ativa e respeitando o ritmo individual da criança (Portugal, 2010).

Além da observação direta, as supervisoras mencionam o uso de trabalhos e fichas (subcategoria D2), como desenhos e colagens, como estratégias complementares de recolha de informações sobre as aprendizagens da criança. “*Fazem algumas fichas simples com desenhos ou colagens para acompanhar.*” (SP3); “*Alguns trabalhos também, algumas atividades, jogos, atividades que têm a ver com as áreas de conhecimento.*” (SP1). Essas ferramentas, embora complementares, têm um valor limitado, sendo mais importantes quando se mantêm ligadas a contextos lúdicos e significativos para a criança. A literatura pedagógica adverte que o uso excessivo de fichas pode distanciar-se da natureza expressiva e criativa própria da educação pré-escolar. Nesse sentido Azevedo (2015) adverte que a ficha deve ser entendida como um instrumento de apoio à observação e não como um fim em si mesma, equilibrando as práticas de avaliação.

Apesar do reconhecimento da importância da avaliação, as supervisoras destacam dificuldades na subcategoria D3 (Falta de registos formais), devido a fatores como a falta de tempo, de recursos materiais e a prática pontual de registos “*Nem sempre conseguimos registar tudo... falta-nos tempo e materiais.*” (SP3). Essas declarações revelam fragilidades na institucionalização da avaliação, apontando para a necessidade de uma sistematização mais rigorosa dos registos. A falta de registos formais compromete a consolidação e partilha das informações sobre o percurso da criança, o que indica a necessidade de maior formação contínua e recursos adequados, para que a avaliação se torne verdadeiramente formativa e útil.

Quanto à comunicação com as famílias (subcategoria D4), as supervisoras destacam a importância de partilhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com os encarregados

---

de educação, embora essa comunicação ocorra principalmente em momentos formais, como as reuniões. “*Mostramos aos pais o portfólio e explicamos como está a ser o progresso.*” (SP3); “*No dia da reunião, os pais... mostram o caderno para os pais verem o nível de aprendizagem.*” (SP2). A utilização do portfólio como ferramenta de comunicação evidencia uma tentativa de tornar o processo avaliativo mais visível e partilhado, promovendo a transparência e o envolvimento parental. No entanto, quando essa comunicação é restrita a momentos pontuais, o potencial da avaliação como prática dialógica e colaborativa com as famílias é limitado, como é preconizado nos modelos participativos de avaliação (Rodrigues, 2013).

A avaliação em educação pré-escolar, no contexto estudado, assenta predominantemente na observação direta e informal, complementada por alguns trabalhos ou fichas simples. Embora as supervisoras reconheçam a importância da avaliação, existem limitações na sua sistematização e documentação formal, o que enfraquece a sua utilização como ferramenta de monitorização e planeamento educativo. Como sublinha Portugal (2012), a avaliação vai além do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo essencial para analisar a qualidade da oferta educativa e a adequação às necessidades das crianças, além de ser crucial para o planeamento e melhoria contínuos da prática educativa.

Por outro lado, observa-se um esforço para integrar as famílias no processo avaliativo, embora essa participação ocorra de forma pontual e não sistemática. As práticas descritas indicam uma avaliação essencialmente formativa e centrada na criança, mas que carece de maior estruturação, formação especializada e suporte institucional para se consolidar como uma prática plenamente transformadora.

Não obstante os discursos evidenciarem uma valorização da avaliação e o reconhecimento do seu papel no processo educativo das crianças, permanece uma certa ambiguidade entre aquilo que os supervisores afirmam ser desejável e aquilo que efetivamente se concretiza nas práticas. Esta distância entre o plano das intenções e o plano da ação sugere a necessidade de um maior alinhamento entre os princípios pedagógicos defendidos e as estratégias avaliativas realmente implementadas, o que implica um investimento contínuo em formação, acompanhamento e reflexão colaborativa.

### **3.4.3. Supervisão Pedagógica**

A Categoria E, *Supervisão Pedagógica*, explora as perceções das supervisoras sobre as suas funções no acompanhamento técnico-pedagógico dos profissionais da educação, especialmente educadoras e auxiliares pedagógicos. A análise revela uma conceção da

---

supervisão pedagógica como um processo formativo, colaborativo e contínuo, embora desafiante nas relações com as equipes educativas. No que diz respeito à avaliação das educadoras e auxiliares (subcategoria E.1), as entrevistadas reconhecem que uma parte central do seu papel é a observação e avaliação do desempenho desses profissionais, conforme relatado pela SP2: *“Eu quando vou para visita, eu vou avaliar Educadoras/Auxiliares... através de uma grelha”* e pela SP3: *“Observo como a auxiliar interage com as crianças e depois damos feedback.”* Esta avaliação é entendida como um instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional, baseada tanto na observação direta quanto na utilização de instrumentos sistemáticos, como grelhas de observação. Tais práticas refletem uma abordagem estruturada, focada na melhoria contínua, alinhada com uma visão construtiva da supervisão pedagógica, que privilegia a reflexão sobre a prática, em vez de um controle estrito ou fiscalização. Como afirmado por Sá e Aragão (2023), a supervisão deve resultar em feedback, orientações sobre as práticas pedagógicas, e apoio no desenvolvimento de estratégias educacionais.

A partir das observações realizadas, as supervisoras iniciam processos de reflexão conjunta com as equipes, conforme evidenciado pela subcategoria E2 (Plano de ação e melhoria). As supervisoras propõem estratégias de melhoria adaptadas às necessidades identificadas nas práticas diárias *“Com base no que vejo, proponho estratégias de melhoria com as colegas”* (SP3) e elaboram planos de intervenção para melhoria *“Ver quais são as dificuldades e depois fazer um plano de ação com elas.”* (SP2). Esse processo indica uma supervisão de natureza participativa e dialógica, na qual o conhecimento profissional é coconstruído, com ênfase na resolução de problemas concretos do cotidiano educativo. Como aponta Sanches *“a supervisão pedagógica é processo de apoio, de regulação colaborativa, da aprendizagem e desenvolvimento profissional, integrando uma intencionalidade formativa, de natureza reflexiva e autonomizante”*(p.149).

Um aspecto particularmente relevante da subcategoria E.3 refere-se à variabilidade das respostas dos profissionais supervisionados, que oscilam entre abertura à mudança e resistência. Segundo a SP2 e a SP3, *“Há quem colabore muito, mas também há resistência à mudança”* e *“Há pessoas que de bom grado aceitam... há outras que criam obstáculos”*. Esses relatos refletem a complexidade das relações interpessoais e organizacionais envolvidas na supervisão, com a resistência à mudança sendo um fenômeno comum em contextos de formação em serviço. Tal resistência surge especialmente quando as mudanças implicam revisão de práticas profundamente enraizadas, exigindo uma supervisão sensível e estratégica, que valorize o diálogo, a escuta ativa e o respeito pelo percurso profissional dos educadores.

---

Como argumenta Sanches (2019), o supervisor deve ser um colaborador democrático, capaz de desenvolver ações formativas, com base numa reflexão crítica constante e em práticas de indagação, intervenção crítica e participação. Igualmente, a supervisão pedagógica é frequentemente descrita pelas supervisoras como uma prática que vai além da mera avaliação, *“Dando sempre sugestões de melhoria... sugestões de atividades que elas podem fazer”* ( SP2); envolvendo apoio, incentivo e orientação personalizada, (SP3) *“Tentamos dar sugestões construtivas e apoiar na implementação.”* Essas declarações revelam uma conceção humanizada e ética da supervisão, com foco na criação de ambientes de confiança, cooperação e crescimento profissional. Segundo Mesquita e Roldão (2017) *“o supervisor deve ter uma consciência ética sobre a função que desempenha, agir atendendo a esses princípios e ajudar a promover uma atitude responsável dos supervisionados”* (p.159). A supervisora é vista como facilitadora de processos, promovendo a autonomia das equipas e incentivando a inovação pedagógica, observando sempre os princípios éticos da profissão.

A análise da Categoria E evidencia que a supervisão pedagógica, tal como vivenciada pelas entrevistadas, assume uma natureza predominantemente formativa, colaborativa e adaptativa. A supervisão é descrita como uma prática que articula observação, escuta, orientação e intervenção estratégica, com o objetivo de promover melhorias contínuas no desempenho pedagógico das educadoras e auxiliares. Contudo, também se reconhecem os desafios associados à supervisão, nomeadamente as resistências à mudança e a heterogeneidade das equipas. A forma como as supervisoras enfrentam essas dificuldades, recorrendo à empatia, escuta ativa e diálogo, reflete uma postura reflexiva e ética, essencial para o sucesso da supervisão em contextos educativos. Esta abordagem está alinhada com modelos contemporâneos de supervisão pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003), que defendem uma supervisão comprometida com a formação contínua, o desenvolvimento profissional e a qualidade educativa, promovendo relações horizontais e participativas nos contextos de trabalho.

#### **3.4.4. Desafios Identificados**

A Categoria F evidencia os principais desafios apontados pelas supervisoras pedagógicas no âmbito da avaliação e supervisão em educação pré-escolar, destacando entraves à implementação de práticas educativas de qualidade e centradas na criança.

O primeiro desafio, identificado na subcategoria F1 (Desigualdade no Envolvimento dos Profissionais), refere-se à participação desigual de educadoras e auxiliares nas práticas de avaliação. Como sublinham SP3: *“Nem todas se envolvem da mesma forma; algumas não*

---

*fazem qualquer registo.” e SP2: “Há Educadoras/Auxiliares que são muito dinâmicas, enquanto outras não acompanham as crianças...”. A introdução do projeto PEREQT é mencionada como tentativa de institucionalizar a avaliação, embora, segundo SP1: “Com o projeto PEREQT... a maioria dos educadores não faz registo; não existe prática de avaliação... estamos a começar agora.”, ainda existam resistências e fragilidades na implementação.*

O segundo desafio, abordado na subcategoria F2 (Falta de Atenção às Crianças), refere-se à insuficiência do acompanhamento individualizado, como alerta SP3: “Sinto que há educadoras de infância e auxiliares pedagógicas que não estão focadas nas crianças.” e SP2: “O maior desafio é este... devem acompanhar as crianças diariamente...”. Este problema compromete a centralidade da criança e a qualidade do processo educativo e avaliativo.

A análise revela que, apesar dos avanços na estruturação da avaliação e supervisão, persistem fragilidades significativas relacionadas com o envolvimento dos profissionais e a atenção às crianças. Reforçar a formação contínua, promover uma supervisão orientadora e valorizar a liderança pedagógica são caminhos fundamentais para consolidar práticas centradas na criança e na melhoria da qualidade educativa.

#### **3.4.5. Propostas de Melhoria**

A capacidade reflexiva das supervisoras pedagógicas sobre as práticas atuais evidencia um desejo claro de transformação e de aprimoramento dos processos de avaliação e supervisão em educação pré-escolar. As sugestões recolhidas foram organizadas em duas subcategorias: G.1 – Registos mais sistemáticos e G.2 – Discussão entre supervisores, indicando caminhos concretos para consolidar práticas mais consistentes, colaborativas e orientadas para a qualidade educativa.

Na subcategoria G.1, a necessidade de sistematizar os instrumentos de avaliação foi fortemente mencionada. “Precisamos de fichas simples para registar observações diariamente.”, SP3, e “Criar fichas de avaliação trimestral... fazer registo diário de cada criança...”.(SP2). As propostas revelam a valorização da documentação pedagógica como instrumento essencial para monitorizar o progresso das crianças e facilitar a comunicação entre a equipa educativa e as famílias.

A proposta de registos diários e trimestrais aponta para a operacionalização de práticas avaliativas sistemáticas, mesmo em contextos com poucos recursos, tornando o processo de avaliação mais visível, formativo e sistemático.

---

Relativamente à subcategoria G.2, destaca-se a importância da partilha entre supervisores. Como “*Seria bom termos encontros entre supervisores para partilhar práticas*” (SP3); “*Antes do início do novo ano, ter um mês ou quinze dias de seminário para ler e discutir a orientação curricular e criar estratégias em conjunto.*” (SP1); e “*Sugestões que devemos trazer aqui para a nossa sala de supervisão...*” (SP2). Estes discursos evidenciam o desejo de criar espaços de formação contínua e reflexão conjunta, fortalecendo a identidade profissional e promovendo uma cultura de melhoria contínua. As propostas das supervisoras demonstram consciência crítica e intenção transformadora. A aposta em instrumentos de registo acessíveis e no fortalecimento do trabalho colaborativo representa um passo para a progressiva profissionalização da avaliação em educação pré-escolar.

Neste sentido, destaca-se a necessidade de investir em formação, criar espaços de diálogo profissional e disponibilizar recursos adequados, garantindo práticas de avaliação coerentes com os princípios de uma educação centrada na criança, inclusiva e reflexiva. A análise dos discursos revela uma visão crítica e comprometida com a qualidade educativa, evidenciando que, apesar dos desafios, existe um forte potencial de transformação sustentado pela experiência, ética profissional e reflexão crítica das supervisoras pedagógicas.

### **3.5. Triangulação dos dados**

A análise dos dados, organizada em quatro dimensões (caracterização demográfica dos participantes, conceções sobre a avaliação da criança, práticas avaliativas e desafios/propostas de melhoria), foi enriquecida pela triangulação das informações recolhidas junto de educadores de infância/auxiliares pedagógicos, orientadores/diretores e supervisores pedagógicos, o que conferiu maior robustez e validade à interpretação dos fenómenos em estudo (Santos, Ribeiro, et al. 2020).

#### **3.5.1. Caracterização dos participantes**

A análise demográfica revelou um desequilíbrio nas equipas educativas dos jardins de infância do distrito de Água Grande, com uma predominância de auxiliares pedagógicos em comparação com educadores de infância qualificados. Em alguns casos, as funções de orientação pedagógica são exercidas por profissionais sem formação superior na área da educação, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas, dado que muitos dos profissionais com contacto direto com as crianças possuem apenas o ensino secundário e formação profissional em ação educativa, sem especialização em educação de infância.

A análise por faixa etária e tempo de serviço indica uma equipa predominantemente jovem e com pouca experiência entre os auxiliares (21 a 40 anos, com até cinco anos de

---

experiência), em contraste com os supervisores pedagógicos, que possuem entre 19 e 42 anos de experiência. Os orientadores e diretores apresentam uma experiência mais variável, com uma faixa de três meses a vinte anos de prática profissional.

O número excessivo de profissionais atribuídos por supervisor (116 profissionais) e orientador (35 profissionais) limita significativamente a capacidade de acompanhamento e supervisão pedagógica de qualidade. Esta desproporção estrutural dificulta a monitorização, orientação formativa e o apoio necessários à melhoria das práticas pedagógicas. Embora a formação no âmbito do Projeto PEREQT tenha sido recentemente implementada, os seus efeitos ainda não são plenamente visíveis. A maioria dos participantes frequentou a formação, mas os dados indicam a necessidade de um investimento contínuo na formação, especialmente no que diz respeito ao conhecimento de metodologias de avaliação centradas na criança. A formação contínua é reconhecida como essencial para a melhoria da qualidade educativa, pois “não só amplia os horizontes teóricos, como também influencia práticas concretas, contribuindo para uma educação mais reflexiva e intencional” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 34).

Os resultados destacam a urgência de reforçar políticas de valorização e qualificação dos recursos humanos em educação pré-escolar de STP, com ênfase na formação especializada, estabilidade das equipas e redução da sobrecarga dos orientadores e supervisores. A análise triangulada evidencia que a falta de educadores qualificados, a elevada rotatividade e a sobrecarga nos quadros de supervisão e orientação constituem obstáculos significativos à implementação de práticas avaliativas coerentes e centradas na criança.

### **3.5.2. Concepções sobre avaliação em educação pré-escolar**

A análise das percepções dos diferentes intervenientes revela consenso quanto à importância da avaliação no processo educativo, embora com distintos níveis de apropriação conceptual e prática. As supervisoras pedagógicas evidenciam uma conceção holística e reflexiva, entendendo a avaliação como um processo contínuo, centrado na criança e promotor de práticas inclusivas. Os Orientadores e diretores valorizam a avaliação como instrumento formativo e regulador do planeamento, ainda que com maturidade conceptual variável e os educadores e auxiliares reconhecem a sua relevância, mas mantêm uma abordagem predominantemente descritiva.

Apesar da valorização transversal, persistem disparidades na apropriação crítica da avaliação, apontando para a necessidade de reforço da formação contínua e do acompanhamento pedagógico. Como afirmam Formosinho, Oliveira-Formosinho e Pascal,

---

(2018), “a avaliação educativa deve ser entendida como um processo ético e pedagógico, orientado para a compreensão do desenvolvimento infantil e a melhoria das práticas” (p. 34). Assim, reforça-se a urgência de alinhar concepções e práticas com os princípios de uma pedagogia crítica e humanista.

### **3.5.3. Prática de avaliação: instrumentos, metodologias e frequência da avaliação na educação pré-escolar**

A análise dos dados evidencia uma valorização transversal da observação direta como metodologia central de avaliação, reconhecido por educadores de infância, orientadores pedagógicos, diretores e supervisoras pedagógicas. Esta prática é vista como fundamental para captar o desenvolvimento da criança de forma natural e contextualizada, correspondendo ao desafio de “captar a unicidade e autenticidade de cada criança, considerando o seu desenvolvimento nos contextos e rotinas naturais de vida” (Portugal, 2012, p. 596).

A avaliação quotidiana é amplamente praticada, refletindo um entendimento comum da importância do acompanhamento contínuo, embora com níveis de sistematização variados. Entre os educadores, prevalece o uso exclusivo de grelhas de observação, evidenciando práticas mais limitadas. Já os orientadores pedagógicos apontam para a uma diversidade de instrumentos, relatórios descritivos, portefólios, fotografias e produtos das crianças, evidenciando uma abordagem mais reflexiva. As supervisoras combinam a observação direta com materiais complementares, alertando para o risco da utilização acrítica de instrumentos padronizados.

No que se refere à sistematização, os educadores e auxiliares apresentam práticas mais empíricas e fragmentadas, enquanto orientadores e supervisoras mostram procedimentos estruturados e intencionais, visando uma avaliação contínua e formativa. A comunicação com as famílias permanece pouco sistemática, com reduzido uso de portefólios e escasso envolvimento parental contínuo.

Em síntese, apesar da valorização comum da avaliação diária e da observação direta, persistem diferenças significativas na diversidade de instrumentos, na sistematização dos registos e na apropriação conceptual da avaliação. A escassez de tempo, de recursos e de formação contínua constitui ainda um obstáculo à consolidação de uma cultura avaliativa crítica e centrada na criança.

---

#### **3.5.4. Desafios Identificados**

A análise triangulada dos dados recolhidos junto dos educadores de infância, auxiliares pedagógicos, orientadores, diretores e supervisores pedagógicos permitiu identificar desafios estruturais transversais, apesar das especificidades de cada grupo.

Entre os educadores de infância e os auxiliares pedagógicos, destacam-se quatro eixos de dificuldade: (i) a desarticulação entre teoria e prática, resultante da perceção de insuficiência da formação inicial; (ii) as limitações na documentação e observação, agravadas pela escassez de tempo, rácio elevado de crianças e falta de formação específica; (iii) a sobrecarga burocrática, que compromete o tempo destinado à avaliação formativa; e (iv) a ausência de apoio institucional e de recursos adequados.

Os orientadores e os diretores evidenciam fragilidades na compreensão e aplicação da avaliação, com dificuldades na utilização sistemática de instrumentos de documentação e na concretização de práticas de observação e escuta individualizada. Persistem, também, entraves na articulação entre teoria e prática, e desafios organizacionais que comprometem a ação avaliativa. Por sua vez, os supervisores pedagógicos revelam preocupações com o envolvimento desigual dos profissionais, a ausência de registos e acompanhamento pedagógico contínuo e a resistência explícita à avaliação. Destacam ainda a falta de formação contínua.

A triangulação dos dados evidencia problemáticas comuns: dificuldades na documentação e observação; articulação frágil entre teoria e prática; falta de tempo e sobrecarga burocrática; desigualdade no envolvimento dos profissionais; e carência de apoio institucional e recursos. Estes desafios apontam para falhas sistémicas nas políticas de formação, organização institucional e apoio ao desenvolvimento profissional.

Neste contexto, impõe-se uma intervenção integrada que promova a formação inicial e contínua, reforce as estruturas de supervisão pedagógica e crie condições organizacionais favoráveis, visando práticas avaliativas coerentes, equitativas e verdadeiramente centradas na criança.

#### **3.5.5. Propostas de melhoria na avaliação e supervisão na educação pré-escolar**

A análise das propostas apresentadas pelos profissionais da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, supervisores pedagógicos, orientadores pedagógicos, diretores de jardins de infância, educadores de infância e auxiliares pedagógicos, revela recomendações que visam transformar as práticas avaliativas e fortalecer a supervisão pedagógica. As sugestões convergem para uma avaliação mais contínua, formativa, colaborativa e centrada na criança,

---

sustentada por melhores condições estruturais, investimento na formação e promoção de uma cultura institucional favorável de reflexão, partilha e do envolvimento ativo das famílias no processo educativo.

Entre as propostas destacam-se: (i) a criação de instrumentos simples e regulares para o registo das observações e avaliações, como fichas diárias e trimestrais; (ii) a implementação de espaços de encontro e partilha entre supervisores, como seminários e reuniões periódicas; e (iii) a promoção da avaliação enquanto instrumento de reflexão pedagógica, permitindo ajustes metodológicos adequados às necessidades das crianças. Recomenda-se também a avaliação dos próprios profissionais, visando o desenvolvimento profissional contínuo.

Grosso modo estas recomendações, apontam para um potencial transformador, que poderá ser concretizado através de políticas públicas de qualidade, investimento na profissionalização e promoção de espaços de diálogo e colaboração, em prol de uma educação pré-escolar inclusiva e orientada para o desenvolvimento holístico da criança.

---

## 4. Considerações Finais

A educação pré-escolar assume, atualmente, um papel de inegável relevância na formação integral do indivíduo. Estudos como os de Cardona e Silva (2021), Mesquita (2014), Portugal e Laevers (2010), entre outros, destacam a importância determinante da avaliação nesta etapa no percurso da criança enquanto futura cidadã. Assim é imprescindível assegurar a qualidade do processo educativo, sendo esta, indissociável de uma avaliação sistemática e significativa, entendida como instrumento promotor da excelência educativa (Figueira, 2013).

No contexto da educação pré-escolar, a avaliação constitui-se como um processo essencial para o acompanhamento do desenvolvimento da criança e para a melhoria contínua das práticas pedagógicas (Ribeiro, 2012), sendo predominantemente formativa, a avaliação é valiosa tanto para as crianças como para os profissionais. O educador de infância e o auxiliar pedagógico, ao integrarem este processo de forma reflexiva e sistemática, obtêm evidências significativas sobre a sua intervenção, uma vez que os resultados avaliativos espelham o seu papel enquanto agentes mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento.

A avaliação permite, ainda, uma planificação pedagógica alinhada às necessidades reais das crianças, possibilitando a diferenciação das estratégias educativas, reconhecendo-se a criança como um ser ativo, com características próprias e capaz de participar conscientemente no seu percurso de aprendizagem.

Relativamente à questão orientadora deste estudo - *Que conceções e práticas têm os profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande sobre os processos de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, desenvolvidos em contexto de jardim de infância?* - e aos objetivos delineados, foi possível, através dos instrumentos de investigação utilizados, compreender as conceções e práticas avaliativas dos educadores de infância, auxiliares pedagógicos, orientadores, diretores e supervisores, considerando-se o papel e implicações de cada grupo neste processo.

Neste sentido, os profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande; estão dotados de conhecimentos teóricos sobre os processos de avaliação, embora a sua aplicação plena continua a enfrentar constrangimentos. O estudo destaca ainda, que os participantes reconhecem o significado e a importância da avaliação, quer no acompanhamento do desenvolvimento criança, quer na reflexão sobre a prática e na comunicação com as famílias; assim como as diversas metodologias e instrumentos utilizados neste processo. Contudo, embora realizem avaliações de forma diária, estas decorrem, muitas

---

vezes, sem registo sistematizado. O conceito de portefólio, recentemente introduzido no âmbito do PEREQT, representa uma mudança positiva, entretanto que ainda careça de maior consolidação. É indispensável, portanto, reconhecer a documentação pedagógica como recurso essencial e dinâmico que representa um espelho da criança e do trabalho educativo desenvolvido (Mesquita, 2014), e não apenas como um repositório de trabalhos de crianças.

Assim, é importante observar que a avaliação, como referido por Portugal (2012), vai muito além do simples acompanhamento do desenvolvimento, exige a aplicação de diversas metodologias (Martins, 2019) e instrumentos adequados (Azevedo, 2015).

Neste sentido, os profissionais da educação pré-escolar partilham a responsabilidade na construção de práticas avaliativas consistentes e transformadoras. Torna-se, pois, necessário que o setor responsável por esta etapa de ensino implemente medidas, que promovam a concretização de processos avaliativos por todos os intervenientes, conforme as bases legais e observando as melhores abordagens pedagógicas que se adequam a realidade do país. Tais medidas incluem a aplicação rigorosa da legislação, a formação contínua dos docentes, a promoção de uma supervisão pedagógica próxima e colaborativa, a melhoria das condições de trabalho, e, de forma crucial, a valorização dos profissionais, criando ambientes de respeito, empatia e motivação. Sem estas ações tornam difícil, responder, ao objetivo de propor melhorias sustentadas para a avaliação das aprendizagens, com base em abordagens pedagógicas diversificadas.

É, igualmente, fundamental proceder à revisão dos currículos das formações em Ação Educativa e Educação de Infância, bem como criar incentivos à qualificação superior dos profissionais da área. Estes aspetos são determinantes para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam na avaliação uma ferramenta imprescindível à qualidade do ensino e da aprendizagem.

As propostas apresentadas pelos profissionais envolvidos no estudo, como a criação de espaços de partilha e trabalho colaborativo entre supervisores, apontam para caminhos de transformação sustentada. Estes contributos evidenciam uma consciência crítica dos desafios existentes e uma postura proativa, refletindo uma visão inovadora da prática pedagógica.

Assim, investir numa liderança pedagógica robusta, no desenvolvimento de culturas institucionais centradas numa avaliação formativa e na valorização do trabalho em equipa revela-se essencial para a construção de práticas educativas alinhadas com os princípios de uma educação de qualidade, inclusiva e centrada na criança.

---

Este estudo confirma que a reflexão crítica, a ética profissional e o compromisso com a melhoria contínua, são pilares fundamentais para a qualificação dos processos avaliativos e da supervisão pedagógica na educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe

Para investigações futuras, consideram-se pertinentes as seguintes linhas de aprofundamento:

- Estudar os impactos da avaliação de desempenho no desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas;
- Analisar o contributo da formação em Ação Educativa e Educação de Infância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contexto de jardim de infância;
- Explorar as dificuldades inerentes à articulação entre a teoria e a prática da avaliação; discussão
- Identificar lacunas e sinergias entre as estruturas de coordenação, orientação e supervisão pedagógica.

Portanto os benefícios da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem devem ser amplamente reconhecidos e integrados na prática quotidiana dos profissionais da educação pré-escolar do distrito de Água Grande. A avaliação deve deixar de ser um cumprimento burocrático, para se afirmar como uma ferramenta imprescindível na construção de uma educação pré-escolar de qualidade, centrada na criança e orientada para a intencionalidade pedagógica.

Em conclusão, a implementação plena da avaliação, bem como a garantia da qualidade da educação, são metas alcançáveis, desde que exista um compromisso coletivo, sustentado numa cultura de responsabilidade partilhada e numa valorização efetiva da infância e dos seus protagonistas como afirma Felicetti, e Morosini, (2010) “um trabalho docente de qualidade requer necessariamente um comprometimento do profissional em educação, no todo do seu fazer docente”(p.23).



---

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2, 80-101. Fundação Manuel Leão
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, G. D. C. L. (2015). *Avaliação na educação pré-escolar: Perspetivas e práticas* [Master's thesis]. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Catani, D. B., & Gallego, R. C. (2010). *Avaliação: uma prática em busca de sentidos*. Editora Unesp.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 593-610.
- Faria, A. P., & Bessler, L. H. (2014). A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 155-169.
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 23-43. Editora UFPR
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV
- Figueira, C. S. A. (2013). *Atividades lúdicas e diversificadas de aprendizagem no Ensino Pré-Escolar e Primeiro ciclo do Ensino Básico* [Doctoral dissertation]. ISEC Lisboa
- Fochi, P. (.2015). Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Pátio Educação Infantil*, 45.
- Folque, M. A. (2018). *A formação de Educadores de Infância: Da exigência e complexibilidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora*. Universidade Évora. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2012). Por uma ciência social do social: a contribuição da pesquisa praxeológica. *Revista Europeia de pesquisa em educação infantil*, 20(4), 591-606.

- 
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes. Edições Sílabo, Lda.
- Freitas, S. L., da Costa, M. G. N., & de Miranda, F. A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98.
- Gaspar, D., & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação pré-escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado, et al. (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp.1104- 1121). Universidade do Minho.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hoffmann, J. (2005). *Avaliação mediadora: uma prática em construção na educação infantil*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Mediação.
- Investigação: recolha de dados (vol. 2)*. Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação,
- Joaquim, M. H. (2023). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Campus Universitário de Almada, Escola Superior de Educação Jean Piaget].
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1997). Assessing the Quality of Childcare Provision: “Involvement” as Criterion. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (pp. 151–165). London: Paul Chapman Publishing.
- Laevers, F., Buyse, E., & Hautekiet, P. (2005). Well-being and Involvement in Care: A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings. Leuven: Kind & Gezin/Centre for Experiential Education.
- Leitão, F. M. A. S. (2006). O processo avaliativo na educação infantil: uma experiência. In *III Congresso Internacional em Avaliação Educacional*, (pp. 21-33). Imprensa Universitária
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia (Temas de infancia)*. Editorial Octaedro, S.L.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2019). *Formação inicial de educadores e de professores e pensamento crítico*. Fundação Manuel Leão. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.73-92). Fundação Manuel Leão.
- Marques, L. (2019). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 51-58.
- Martins, J. C. A. (2008). Investigação em enfermagem. *Pensar Enfermagem*, 12(2), 62-66.
-

- 
- Martins, N. F. G. C. (2019). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: uma prática com instrumentos* [Master's thesis]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal).
- Mesquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: Pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835>
- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 116–136. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3147>
- Micarello, H. (2010). Avaliação e transições na educação infantil. *Portal MEC*.
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (2009). *Metodologias de Investigação*. UA Editora
- Novo, R., & Mesquita, C. (2009). Desafios da formação em contexto. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar: Actas do X Congresso da SPCE*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 25, n. 3, p. 155-169, set./dez.2014.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2018). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- Pereira, A.R.G.S. (2017). *O contributo da FAM na avaliação sistemática na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas Cognitivo]. ESE Politécnico de Porto.
- Portugal, G. (2012). Avaliação autêntica em Educação pré-escolar. In *12.º Colóquio de Psicologia e Educação*, 545-558.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593–610. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Prodanov, E., & Freitas, C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisas e trabalhos acadêmicos*. FEEVALE.
- questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Ribeiro, D.D.A (2012) *A Importância da Avaliação na Educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. RCAAP.pt.
- Ribeiro, S. I. V. (2010). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. RCAAP.pt.
- Rodrigues, E. C. C. D. S. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada* [Doctoral dissertation]. UMinho

- 
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Sá, M. H., & Aragão, J. C. (Orgs) (2023). *Cuidar a Educação em São Tomé e Príncipe: Primeiros estudos de uma rede de Investigação*. UA Editora.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.). (2021). Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq4>
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.147-163). Fundação Manuel Leão.
- Santo, C. E. (2012). *O nacionalismo político são-tomense*. Edições Colibri.
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, F. F. (2023). *Explorar o potencial de estratégias de autoavaliação na Educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).
- Takeo K. V., & Kameo S.Y (2023) *Metodologia da pesquisa científica: Dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa*. Ampla Editora.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria: ASCD.
- US Department of Health and Human Services. (1979). *The Belmont report: Office of the secretary, ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research, the national commission for the protection of human subjects of biomedical and behavioral research*.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (7.a)*. Edições Asa.

### **Referências Legislativas e normativas**

- Assembleia nacional Lei n.º 02/2018 Revisão á Lei n.º 5/97 – Estatuto da Função Pública. Republicação. 05 de Março de 2018 Número 20. República Democrática de São Tomé e Príncipe
- Assembleia nacional Constituição da República (2003) de 29 Janeiro de 2003. República Democrática de São Tomé e Príncipe
- Assembleia nacional, Lei de Proteção de dados pessoais, Lei n.º.3/2016 de 16 de Maio em Vigor em São Tomé e Príncipe.
- Despacho Ministerial n.º 20G/MECCES/2020. Ministério da Educação Cultura, Ciências e Ensino Superior.
- Despacho Ministerial n.º 52 /MECC/2015. Ministério da Educação Cultura e Ciências.

- 
- Direção da Educação pré-escolar, (2023) Circular N° 2. *Informação do horário de funcionamento*. Direção da Educação pré-escolar Novembro 2023.
- Ministério da Educação Cultura e Formação. (2018). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 4/2018. Diário da República de São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Formação. (2022). *Lei-Quadro da Educação pré-escolar*. Lei n.º 3/2022. Diário da República de São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe. (2023). *Relatório de Avaliação da Carta Política e o Plano de Ação 2019-2023*. Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) *Boletim Estatístico MECC/2022-2023*. Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) de São Tomé e Príncipe ano letivo 2022-2023.
- Ministério da Educação Cultura e Formação (2018), *Relatório de análise sectorial em educação*. Carta Política Educativa. São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Formação, *Manual Operacional do Projeto (MOP) Projeto de empoderamento de raparigas e educação de qualidade para todos- PEREQT* (2020), Ministério da Educação Cultura e Formação
- República Democrática de São Tomé e Príncipe, *A orgânica do MECC Orgânica do Governo, Decreto-lei n.º 05/2023*). República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Regulamento Geral sob a Proteção de dados (RGPD) Lei n.º.58/2019 de 8 de agosto em vigor em Portugal.
- Assembleia Nacional(1993) *Lei do Ensino Particular e Cooperativo Lei n.º 11/1993* de 26 de Agosto de 1993.República Democrática de São Tomé e Príncipe



---

**Apêndice 1 – Pedido de Autorização a Diretora da Educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe**

Exm<sup>a</sup> Senhora Diretora da Educação Pré – escolar de São Tomé e Príncipe  
São Tomé.

**Assunto:** Pedido de autorização para realização do estudo sobre as conceções e práticas têm os profissionais da educação pré-escolar sobre os processos de avaliação pedagógica desenvolvidos em contexto de jardim de infância.

Eu, Vayrsa Coelho da Trindade Quaresma, estudante de **Mestrado em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica, no quadro do protocolo da dupla diplomação existente entre Universidade de São Tomé (USTP) e Instituto Politécnico de Bragança (IPB).**

No âmbito da elaboração do mestrado, sob orientação da professora Doutora Cristina Mesquita e Professor Doutor Esmael pretendemos realizar um estudo que tem por objetivo o seguinte:

1. Conhecer as conceções e práticas têm os profissionais da educação pré-escolar sobre os processos de avaliação pedagógica desenvolvidos em contexto de jardim de infância.

Considerando, a amostra da população para o referido estudo de 30% e atendendo que o estudo abrangerá os supervisores pedagógicos, orientadores pedagógicos, diretores, educadores de infância e auxiliares pedagógicos de todos os jardins de infância do Distrito de Água Grande; vimos pela presente solicitar os bons préstimos de Vossa Excelência no sentido de autorizar a de recolha de informações nos jardins de infância do país. Sem outro assunto de momento, aproveitamos o ensejo para Vos desejar sucessos e felicidades.

Bragança, Portugal em 26 de Março de 2025.

A Requerente;

Vayrsa Coelho da Trindade Quaresma.



---

## Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética



### Parecer

#### Dados do Funcionário

Nome:  Email:   
Filiação:

#### Parecer

Após leitura e análise do projeto intitulado: Avaliação em Educação Pré-Escolar: Conceções e Práticas dos Profissionais de São Tomé e Príncipe. O qual pretende:

Analisar as conceções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar sobre a avaliação das crianças em contexto de educação pré-escolar.

- Examinar os instrumentos e procedimentos de avaliação das aprendizagens das crianças utilizados por educadores e auxiliares pedagógicos na educação pré-escolar.
- Apresentar propostas para a avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, com base em diversas abordagens pedagógicas.

A Comissão de Ética do IPB emite Parecer Favorável/Deferido ao seu desenvolvimento.

#### Data

P550052-R680145-D2112706



---

## Apêndice 2 – Questionário aos educadores de infância e auxiliares pedagógicos

### Questionário sobre Concepções e Práticas de Avaliação em Jardins de Infância

#### Prezado(a) Educador(a) de Infância/Auxiliar Pedagógico

No âmbito da dissertação do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica*, estamos a realizar uma pesquisa para compreender as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar sobre o processo de avaliação das crianças que se desenvolvem nos jardins de infância. Sua participação é essencial para obtermos uma visão clara e abrangente. Este questionário respeita o anonimato dos participantes e os dados obtidos serão usados exclusivamente para fins académicos. Solicitamos que leia atentamente as questões e responda de forma sincera. Agradecemos desde já pela vossa inestimável colaboração.

Aceito participar deste estudo:

#### Parte 1- Informações Demográficas

As questões que se seguem permitirão caracterizar os participantes que responderam ao questionário.

1. **Qual é o intervalo da sua idade?** (Marque uma cruz no intervalo correspondente a sua idade).
2.  Menos de 20 anos
3.  21-30 anos
4.  31-40 anos
5.  41-50 anos
6.  51-60 anos
7.  Mais de 60 anos

#### 2. Habitação académica (Marque uma cruz na sua formação académica).

Menos de 9.<sup>a</sup> classe      9.<sup>a</sup> classe      10.<sup>a</sup> classe      11.<sup>a</sup> classe      12.<sup>a</sup> classe  
                                                                                       

#### 3. Formação Profissional (Marque uma cruz na sua formação profissional)

- Médio em ação educativa
- Médio em educação de infância
- Licenciatura em educação de infância

- 
- Licenciatura em áreas de educação
  - Licenciatura em outra área
  - Pós graduação
  - Mestrado
  - Outro \_\_\_\_\_
  - Sem formação

**4. Tempo de serviço na educação pré-escolar**

0-5 anos  5-10 anos  10 -15 anos  5-20 anos  +de 20 anos

**5. Qual é a função que desempenha em educação pré-escolar? (assinale com uma cruz).**

Educador de infância \_\_\_\_

Auxiliar pedagógicos \_\_\_\_

**6. Assinale com uma cruz o intervalo numérico que melhor expressa o número de crianças com que trabalha:**

- 5 a 10 crianças
- 11 a 20 crianças
- 21 a 30 crianças
- 31 a 40 crianças
- 41 a 50 crianças

**7. Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha? (selecione apenas uma opção)**

( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 6 anos ( ) 3/4 anos ( ) 4/5 anos ( ) 3/4/5 anos

**8. Frequentou a formação no âmbito do PEREQT**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Em formação \_\_\_\_\_

**9. Quantas pessoas trabalham na sala de atividades.**

Uma \_\_\_\_\_ Duas \_\_\_\_\_ Três \_\_\_\_\_

**Parte 2- Conceções sobre avaliação e avaliação na educação pré – escolar**

Pretende – se conhecer as conceções dos profissionais da educação pré-escolar sobre a avaliação na educação pré-escolar. Assim sendo as responde com clareza as questões abaixo a partir dos conhecimentos tens sobre a avaliação.

---

## 1. O que entende por avaliação da criança?

---

---

---

## 2. Qual a importância que atribui à avaliação da criança? (Atribua o grau de importância de acordo com a valorização que atribui, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante).

	1	2	3	4	5
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
É reveladora da verdade.					
Conseguem-se perceber os progressos das crianças.					
Organizam-se os registos biográficos de cada criança.					
Serve para se entenderem os processos de ensino e aprendizagem na educação de infância.					
Permite observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.					
Avaliar é um ponto central na intencionalidade educativa.					
Permite ver cada criança consigo própria de forma a perceber a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.					
Serve à organização e gestão dos sistemas educativos.					
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
Permite aos educadores refletirem sobre a sua prática					

### Parte 3-Práticas e instrumentos de Avaliação nos jardins-de-infância

Esta parte destina-se às práticas de avaliação existentes nos jardins de infância de São Tomé e Príncipe. Os participantes devem responder com clareza e não omitir nenhuma informação solicitada. Recorde – se que é simplesmente um estudo que visa conhecer as diferentes práticas de avaliação nos jardins de infância

#### 1. Dos seguintes métodos de avaliação, selecione aquelas que permitem obter informações sobre a criança?

- Observação direta** (Educadores de infância/auxiliares pedagógicos acompanham as interações, brincadeiras e participação das crianças para identificar avanços e necessidades).
- Registos e Portfólios** (Recolha de desenhos, atividades e registos escritos para documentar o progresso da criança ao longo do tempo).
- Grelhas de observação** (Instrumentos estruturados para avaliar habilidades específicas, como coordenação motora, linguagem e socialização).

- Narrativas e diários de aprendizagem** (Registos descritivos sobre as experiências e desafios enfrentados pela criança).
- Entrevistas e diálogos** (Conversas com crianças e famílias para obter informações complementares sobre o processo de aprendizagem).
- Registos fotográficos e vídeos** (Documentação visual do envolvimento e progresso das crianças em atividades diversas).
- Outros/ Qual \_\_\_\_\_
- Nenhum

**2. Indique os instrumentos utilizados na avaliação das aprendizagens das crianças.**

- Grelhas de Observação
- Diário de Bordo
- Escala de envolvimento
- (Outros/  
Qual \_\_\_\_\_
- Nenhum

**3. Com que frequência realiza as avaliações das aprendizagens das crianças.**

Diariamente  Semanalmente  Mensalmente  Semestralmente  Anualmente

Não realizo

**4. Como organiza essas evidências de aprendizagens das crianças?**

- Num dossier individual.
- Através da construção de um portefólio individual.
- Numa pasta onde se encontram todos os trabalhos
- Apenas sob a forma de registo escrito
- Outro/Qual \_\_\_\_\_
- Não organizo

**5. Para que servem as informações recolhidas das avaliações (assinale com uma cruz o número que melhor se adequa sendo que 1 é o que tem menos importância e 5 o que considera ter mais importância)**

<b>Sem importância 1 e muito importante 5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Permite melhorar as práticas pedagógicas					
Permite ter evidências para informar aos pais					
Permite acompanhar o desenvolvimento das crianças					
Permite rever e ajustar a planificação					
Permite identificar as necessidades específicas da criança					
Informar aos pais sobre o desenvolvimento das crianças					

---

#### Parte 4- Reflexão e Melhoria

Nesta quarta e última parte do questionário, requer do participante um reflexão sobre os principais desafios encontrados e as suas perspectivas sobre as práticas de avaliação nos jardins-de-infância.

**1. Quais são os principais desafios que enfrentas na implementação do processo de avaliação em jardins-de-infância? (Marque com uma cruz os seus principais desafios).**

- Nem sempre se torna fácil conciliar os conhecimentos teóricos com a prática.
- Sinto dificuldades em concretizar uma observação atenta e detalhada das crianças.
- A gestão do tempo, aliada aos processos burocráticos, torna-se um desafio para poder realizar a avaliação.
- Apresento dificuldades em documentar porque me falta ainda conhecimento.
- Torna-se um desafio documentar todas as crianças do grupo.
- Não conheço muitos instrumentos que me permitam documentar a ação da criança.
- Sinto falta de apoio de outros adultos.
- As direções dos jardins e infância ainda não percebem o que é a documentação pedagógica.
- É difícil ter tempo para escutar a criança na sua individualidade

**1. Deixa uma recomendação para melhoria da avaliação em educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.**

---

Agradecemos imensamente pela sua participação. Suas respostas são fundamentais para a melhoria das práticas de avaliação na Educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.

Atenciosamente, Março de 2025



---

## Apêndice 3 – Questionário aos Diretores de Jardim de infância

### Questionário sobre Concepções e Práticas de Avaliação em Jardins de Infância

Prezado(a) Diretor(a)

No âmbito da dissertação do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica*, estamos a realizar uma pesquisa para compreender as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar sobre o processo de avaliação das crianças que se desenvolvem nos jardins de infância. Sua participação é essencial para obtermos uma visão clara e abrangente. Este questionário respeita o anonimato dos participantes e os dados obtidos serão usados exclusivamente para fins académicos. Solicitamos que leia atentamente as questões e responda de forma sincera. Agradecemos desde já pela vossa inestimável colaboração.

Aceito participar deste estudo:

#### Parte 1- Informações Demográficas

As questões que se seguem permitirão caracterizar os participantes que responderam ao questionário.

1. **Indique com uma cruz o** intervalo correspondente à sua idade

- Menos de 20 anos
- 21-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51-60 anos
- Mais de 60 anos

2. **Habitação académica** (Marque uma cruz na sua formação académica).

Menos de 9. <sup>a</sup> classe	9. <sup>a</sup> classe	10. <sup>a</sup> classe	11. <sup>a</sup> classe	12. <sup>a</sup> classe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. **Formação Profissional** (Marque uma cruz na sua formação profissional)

- Médio em ação educativa
- Médio em educação de infância
- Licenciatura em educação de infância
- Licenciatura em áreas de educação
- Licenciatura em outra área

- Pós-Graduação
- Mestrado
- Outra \_\_\_\_\_

**4. Tempo de serviço na educação pré-escolar**

- a) 0-5 anos  6-10 anos  11 -15 anos  16-20 ano  +de 21 ano

**5. Dados Gerais do Jardim de Infância**

- a) Número de educadores de infância na instituição: \_\_\_\_\_
- b) Número de auxiliares pedagógicos na instituição: \_\_\_\_\_
- c) Tempo em anos de experiência, como diretor(a) do Jardim de Infância: \_\_\_\_\_
- d) Número de crianças da instituição \_\_\_\_\_

**6. Frequentaste a formação no âmbito do PEREQT**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Em formação \_\_\_\_\_

**Parte 2- Conceções sobre avaliação e avaliação na educação pré – escolar**

Pretende-se conhecer as conceções dos profissionais da educação pré-escolar sobre a avaliação na educação pré-escolar. Assim sendo as responde com clareza as questões abaixo a partir dos conhecimentos tens sobre a avaliação.

**1. O que entende por avaliação da criança?**

---



---



---

**2. Qual a importância que atribui à avaliação da criança? (Atribua o grau de importância de acordo com a valorização que atribui, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante).**

	1	2	3	4	5
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
É reveladora da verdade.					
Conseguem-se perceber os progressos das crianças.					
Organizam-se os registos biográficos de cada criança.					
Serve para se entenderem os processos de ensino e aprendizagem na educação de infância.					
Permite observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.					
Avaliar é um ponto central na intencionalidade educativa.					

Permite ver cada criança consigo própria de forma a perceber a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.					
Serve à organização e gestão dos sistemas educativos.					
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
Permite aos educadores refletirem sobre a sua prática					

### Parte 3-Práticas e instrumentos de Avaliação nos jardins-de-infância

Esta parte destina-se às práticas de avaliação existentes nos jardins-de-infância de São Tomé e Príncipe. Os participantes devem responder com clareza e não omitir nenhuma informação solicitada. Recorde-se que é simplesmente um estudo que visa conhecer as diferentes práticas de avaliação nos jardins de infância.

#### 1. Com que frequência os educadores/auxiliares pedagógicos realizam avaliação das aprendizagens das crianças?

Diariamente  Semanalmente  Mensalmente  Semestralmente  Anualmente

Não sei

#### 2. Quais os instrumentos que são utilizados pelos educadores de infância/auxiliares pedagógicos na avaliação das crianças? (Marque todas as que se aplicam)

- Portefólio
- Registos de observação
- Relatórios descritivo)
- Fotografias e registos audiovisuais
- Trabalhos das crianças
- Questionários aos pais
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. Considera que os educadores da sua instituição estão bem preparados para realizar avaliação das aprendizagens das crianças?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

4. **Quais são os principais desafios que as educadoras e auxiliares enfrentam na implementação do processo de avaliação em jardins-de-infância?** (Marque com uma cruz os seus principais desafios).

- Nem sempre se torna fácil conciliar os conhecimentos teóricos com a prática.
- Sentem dificuldades em concretizar uma observação atenta e detalhada das crianças.
- A gestão do tempo, aliada aos processos burocráticos, torna-se um desafio para poder realizar a avaliação.

- 
- Apresentam dificuldades em documentar porque lhes falta ainda conhecimento.
  - Torna-se um desafio documentar todas as crianças do grupo.
  - Não conhecem muitos instrumentos que lhes permitem documentar a ação da criança.
  - Sentem falta de apoio de outros.
  - As direções dos jardins de infância ainda não percebem o que é a documentação pedagógica.

É difícil ter tempo para escutar a criança na sua individualidade

**5. Deixa uma recomendação para melhoria da avaliação em educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.**

---

Agradecemos imensamente pela sua participação. Suas respostas são fundamentais para a melhoria das práticas de avaliação na Educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.

Atenciosamente,  
(Março de 2025)

---

## Apêndice 4 – Questionário aos Orientadores pedagógicos

### Questionário sobre Concepções e Práticas de Avaliação em Jardins de Infância

#### Prezado(a) Orientador(a) Pedagógico

No âmbito da dissertação do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica*, estamos a realizar uma pesquisa para compreender as concepções e práticas dos profissionais da educação pré-escolar sobre o processo de avaliação das crianças que se desenvolvem nos jardins de infância. Sua participação é essencial para obtermos uma visão clara e abrangente. Este questionário respeita o anonimato dos participantes e os dados obtidos serão usados exclusivamente para fins académicos. Solicitamos que leia atentamente as questões e responda de forma sincera. Agradecemos desde já pela vossa inestimável colaboração.

Aceito participar deste estudo:

#### Parte 1- Informações Demográficas

As questões que se seguem permitirão caracterizar os participantes que responderam ao questionário.

7. **Indique com uma cruz** o intervalo correspondente à sua idade

- Menos de 20 anos
- 21-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51-60 anos
- Mais de 60 anos

8. **Habitação académica** (Marque uma cruz na sua formação académica).

Menos de 9.ª classe	9.ª classe	10.ª classe	11.ª classe	12.ª classe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. **Formação Profissional** (Marque uma cruz na sua formação profissional)

- Médio em ação educativa
- Médio em educação de infância
- Licenciatura em educação de infância
- Licenciatura em áreas de educação
- Licenciatura em outra área
- Pós graduação
- Mestrado

---

**10. Tempo de serviço na educação pré-escolar**

b) 0-5 anos  6-10 anos  11 -15 anos  16-20 ano  +de 21 ano

**11. Dados Gerais do Jardim de Infância**

a)Número de educadores de infância de infância que orienta: \_\_\_\_\_

b)Número de auxiliares pedagógicos que orienta: \_\_\_\_\_

c)Tempo, em anos, de experiência como orientador pedagógico: \_\_\_\_\_

**12. Frequentaste a formação no âmbito do PEREQT**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_ Em formação \_\_\_\_\_

**Parte 2- Concepções sobre avaliação e avaliação na educação pré – escolar**

Pretende-se conhecer as concepções dos profissionais da Educação pré-escolar sobre a avaliação na educação pré-escolar. Assim sendo as responde com clareza as questões abaixo a partir dos conhecimentos tens sobre a avaliação

**5. O que entende por avaliação da criança?**

---

---

---

**6. Qual a importância que atribui à avaliação da criança?** (Atribua o grau de importância de acordo com a valorização que atribui, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante)

	1	2	3	4	5
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
É reveladora da verdade.					
Conseguem-se perceber os progressos das crianças.					
Organizam-se os registos biográficos de cada criança.					
Serve para se entenderem os processos de ensino e aprendizagem na educação de infância.					
Permite observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.					
Avaliar é um ponto central na intencionalidade educativa.					
Permite ver cada criança consigo própria de forma a perceber a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.					

Serve à organização e gestão dos sistemas educativos.					
É reguladora das aprendizagens das crianças.					
Permite aos educadores refletirem sobre a sua prática					

### Parte 3-Práticas e instrumentos de Avaliação nos jardins-de-infância

Esta parte destina-se às práticas de avaliação existentes nos jardins-de-infância de São Tomé e Príncipe. Os participantes devem responder com clareza e não omitir nenhuma informação solicitada. Recorde-se que é simplesmente um estudo que visa conhecer as diferentes práticas de avaliação nos jardins de infância.

#### 1. Com que frequência os educadores/auxiliares pedagógicos realizam avaliação das aprendizagens das crianças?

Diariamente  Semanalmente  Mensalmente  Semestralmente  Anualmente

Não sei

#### 2. Quais os instrumentos que são utilizados pelos educadores de infância/auxiliares pedagógicos na avaliação das crianças? (Marque todas as que se aplicam)

- Portefólio
- Registos de observação
- Relatórios descritivo)
- Fotografias e registos audiovisuais
- Trabalhos das crianças
- Questionários aos pais
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

#### 7. Considera que os educadores da sua instituição estão bem preparados para realizar avaliação das aprendizagens das crianças?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

#### 8. Quais são os principais desafios que as educadoras e auxiliares enfrentam na implementação do processo de avaliação em jardins-de-infância? (Marque com uma cruz os seus principais desafios).

- Nem sempre se torna fácil conciliar os conhecimentos teóricos com a prática.
- Sentem dificuldades em concretizar uma observação atenta e detalhada das crianças.
- A gestão do tempo, aliada aos processos burocráticos, torna-se um desafio para poder realizar a avaliação.
- Apresentam dificuldades em documentar porque lhes falta ainda conhecimento.
- Torna-se um desafio documentar todas as crianças do grupo.

- 
- Não conhecem muitos instrumentos que lhes permitem documentar a ação da criança.
  - Sentem falta de apoio de outros.
  - As direções das escolas ainda não percebem o que é a documentação pedagógica.  
É difícil ter tempo para escutar a criança na sua individualidade

**5. Deixa uma recomendação para melhoria da avaliação em educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.**

---

Agradecemos imensamente pela sua participação. Suas respostas são fundamentais para a melhoria das práticas de avaliação na Educação pré-escolar de São Tomé e Príncipe.

Atenciosamente,

(Março,2025)

---

## Apêndice 5 – Guião de entrevista aos supervisores

### Guião de entrevista aos Supervisores Pedagógicos

Esta entrevista se inscreve no âmbito da dissertação do Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica sob* o tema **Avaliação em educação pré-escolar: Conceções e Práticas dos Profissionais de São Tomé e Príncipe.**

Objetivo geral: **Conhecer as conceções e práticas dos supervisores pedagógicos sobre os processos de avaliação pedagógica desenvolvidos em contexto de jardim de infância.**

Designação dos Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos orientadores
<b>Bloco Inicial</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Apresentação</li><li>▪ Legitimação da Entrevista</li><li>▪ Consentiment o Informado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Saudar e explicar o propósito da entrevista;</li><li>▪ Informar sobre o tema e apresentar os objetivos</li><li>▪ Solicitar a colaboração e garantir a confidencialidade, anonimato das informações/opiniões/dados apenas para os fins de investigação,</li><li>▪ Pedir autorização para apontar/gravar a entrevista e agradecer a participação dos entrevistados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Concorda em participar nesta entrevista de forma voluntária?</li><li>▪ Pode apresentar-se e falar um pouco sobre o seu nível académico, anos serviço na educação pré-escolar e tempo e como Supervisor Pedagógico e sua experiência na supervisão pedagógica em educação pré-escolar?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formação e experiência profissional,</li><li>▪ Pedagógico, nível académico, anos de serviço na educação pré-escolar e tempo de serviço como supervisor.</li><li>▪ Papel e Funções enquanto Supervisor.</li></ul>
<b>Bloco 1</b> Conceções sobre Avaliação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Compreender como os supervisores concebem a avaliação pedagógica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O que entende por avaliação pedagógica em educação pré-escolar?</li><li>▪ Qual considera serem o principal objetivo da avaliação nesta etapa de educação?</li><li>▪ Que funções atribui a este processo?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Definição da avaliação pedagógica.</li><li>▪ Funções e objetivos da avaliação.</li></ul>

<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Práticas e Instrumentos de Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os instrumentos utilizados e as práticas de avaliação que os supervisores observam em contexto de educação pré-escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que ações desenvolvem os educadores de infância/auxiliares pedagógicos na avaliação das crianças?</li> <li>▪ Que instrumentos de recolha de dados são mais utilizados na avaliação pedagógica em jardim de infância?</li> <li>▪ Como é feita a recolha dos dados de avaliação das crianças?</li> <li>▪ Como é utilizada a informação obtida?</li> <li>▪ Com que frequência realizam as avaliações nos jardins de infância?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação, registos, portfólios, grelhas.</li> <li>▪ Papel dos educadores na avaliação.</li> <li>▪ Frequência da avaliação.</li> </ul>
<p><b>Bloco 3</b></p> <p>Papel do Supervisor Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entender como os supervisores acompanham e orientam as práticas de avaliação dos educadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como descreve o seu papel no acompanhamento da avaliação pedagógica feita pelos educadores/auxiliares pedagógicos?</li> <li>▪ Quais os desafios que encontra nesse acompanhamento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompanhamento e orientação dos educadores. - Dificuldades e estratégias para superá-las.</li> </ul>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p>Desafios e Necessidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar dificuldades e necessidades na implementação da avaliação pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais os principais desafios enfrentados pelos educadores/auxiliares pedagógicos na avaliação pedagógica?</li> <li>▪ Que tipo de apoio considera essencial para melhorar este processo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Barreiras institucionais e metodológicas.</li> <li>▪ Necessidades de formação e recursos</li> </ul>
<p><b>Bloco Final</b></p> <p>Reflexão e Encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permitir ao entrevistado refletir sobre o tema.</li> <li>▪ Recolher sugestões para melhorias futuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que sugestões daria para melhorar a avaliação pedagógica na educação pré-escolar?</li> <li>▪ Gostaria de acrescentar alguma observação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melhoria nas práticas e políticas.</li> <li>▪ Comentários finais.</li> <li>▪ Agradecimento</li> </ul>

---

Obs. Caso exista alguma dúvida ou pergunta do entrevistado, responder de modo esclarecedor, concentrando-se nos objetivos específicos dos blocos.





REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Ensino Superior

Direção da Educação pré-escolar

**Grelha de avaliação individual das competências básicas**

<b>Jardim de Infância/Creche:</b>		Ano letivo 2024/2025 A Diretora, _____
Nome: _____		
Idade: 5 anos. Ano de frequência: ____ Data do nascimento: ____/____/____		
Residência: _____ Distrito: _____		

	N.º	COMPETÊNCIAS	CLASSIFICAÇÃO		
			1	2	3
Linguagem	1	Reconhece e identifica o seu nome.			
	2	Reconhece as letras do seu nome em outras palavras.			
	3	Escreve letras e palavras.			
	4	Conta e reconta a histórias.			
Matemática	5	Conta sequencialmente até 20.			
	6	Reconhece os algarismos até 9.			
	7	Associa quantidade ao número.			
	8	Distingue e agrupa objetos iguais e diferentes.			
	9	Nomeia e reconhece formas geométricas.			
Expressões	10	Apresenta boa coordenação motora.			
	11	Produz trabalhos de arte plástica.			
	12	Conhece as cores e as identifica na natureza.			
	13	Pinta dentro dos contornos.			
	14	Representa figura humana com pormenores.			
	15	Reproduz canções e acompanha o seu ritmo.			
	16	Participa em jogos coletivos.			
	17	Tem o domínio do seu próprio corpo.			
	18	Realiza atividades tais como: abotoar, amarrar fios de sapatos, calçar, vestir, etc.			
M.F.S	19	Identifica-se dizendo o seu nome completo, a sua idade e residência.			
	20	Observa e descreve o ambiente a sua volta.			
	21	Reconhece as diferentes fases do crescimento do ser vivo.			
	22	Distingue os períodos do dia (manhã, tarde e noite).			
	23	Distingue os estados do tempo (sol, chuva, frio, calor).			
Formação Pessoal Social	24	Executa as atividades propostas.			
	25	Demonstra confiança em si mesma.			
	26	Contribui para a preservação do ambiente escolar.			
	27	É autónomo e independente na realização das tarefas propostas.			
	28	Cumprir as normas de convivência social.			

Obs: 1 (um) Pouco desenvolvida, 2 (dois) Desenvolvida, 3 (três) Muito bem desenvolvida

Feito aos \_\_\_\_ do mês de \_\_\_\_\_ do ano 2025.

**Anexo 2 – Grelha de avaliação individual das crianças dos 5 anos**