

Metodologias ativas em Educação Pré-escolar: desafios e oportunidades em contextos educativos de São Tomé

Abidália Quaresma de Sousa

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
Ilda Freire Ribeiro
João Carlos Nascimento

Bragança

2025

Dedico este trabalho a quem caminhou comigo nos dias bons e, principalmente, nos difíceis.

À minha família, que nunca deixou de acreditar em mim.

Aos professores que me inspiraram.

E às crianças, que me ensinaram que educar é, antes de tudo, amar.

Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradecimentos

Chegar até aqui foi um percurso marcado por desafios, aprendizagens e conquistas, e é com gratidão que reconheço todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, sabedoria e saúde concedidas ao longo deste processo.

A meus orientadores, Professora Ilda Freire Ribeiro e Professor João Carlos Nascimento, expresso a minha profunda gratidão pela orientação atenta, pelas sugestões valiosas e pela confiança no desenvolvimento deste trabalho. A sua dedicação foi essencial para que esta dissertação ganhasse forma e qualidade.

Aos docentes do curso pelo conhecimento partilhado e pela inspiração constante ao longo da formação. Aos colegas, pela partilha de experiências e pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Agradeço também às instituições e educadores que colaboraram com a pesquisa, cedendo tempo e informações preciosas para a construção deste estudo.

À minha família, em especial, como aos meus pais e ao meu companheiro, pelo apoio incondicional, palavras de incentivo e compreensão nos momentos mais exigentes.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

Este estudo tem como objetivo principal analisar os desafios e as oportunidades relacionados com a implementação das metodologias ativas na educação pré-escolar em São Tomé, com base na percepção dos educadores. Embora essa abordagem pedagógica, que coloca a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem, ainda não esteja amplamente aplicada no contexto Santomense, ela desperta interesse crescente entre os profissionais da educação de infância. A pesquisa baseou-se na aplicação de um inquérito por questionário a educadores de infância e auxiliares pedagógicos de várias instituições pré-escolares de São Tomé, permitindo recolher dados sobre os seus conhecimentos, atitudes e percepções quanto às metodologias ativas. Os resultados mostram que a maioria dos educadores ainda segue métodos tradicionais de ensino e revela pouca familiaridade com práticas ativas. Entre os principais desafios apontados estão a falta de formação específica, ausência de recursos pedagógicos adequados e salas com muitas crianças. No entanto, também se identificaram oportunidades importantes, como a abertura das educadoras para aprender novas abordagens, o reconhecimento do valor do brincar e o desejo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Conclui-se que, embora as metodologias ativas ainda não façam parte do quotidiano pedagógico na educação pré-escolar em São Tomé, existe um terreno fértil para sua introdução gradual, desde que acompanhada de formação contínua, apoio institucional e políticas públicas que valorizem práticas centradas na criança.

Palavras-chave: metodologia ativa, educação pré-escolar, São Tomé, prática pedagógica, desafios e oportunidades.

Abstract

The main objective of this study is to analyse the challenges and opportunities related to implementing active methodologies in pre-school education in São Tomé, based on educators' perceptions. Although this pedagogical approach, which places the child as the protagonist of the learning process itself, is not yet widely applied in the Santomean context, it arouses growing interest among early childhood education professionals. The research was based on the application of a questionnaire survey to kindergarten teachers and pedagogical assistants from various preschool institutions in São Tomé, allowing the collection of data on their knowledge, attitudes and perceptions regarding active methodologies. The results show that most educators still follow traditional teaching methods and reveal little familiarity with active practices. The main challenges are the lack of specific training, inadequate pedagogical resources and the overloaded activity room. However, essential opportunities were also identified, such as the openness of educators to learn new approaches, the recognition of the value of play and the desire to improve the quality of teaching. It is concluded that, although active methodologies are not yet part of the pedagogical daily life in pre-school education in São Tomé, there is fertile ground for their gradual introduction, if it is accompanied by continuous training, institutional support and public policies that value child-centred practices.

Keywords: active methodology, preschool education, São Tomé, pedagogical practice, challenges and opportunities.

Acrónimos e Siglas

IPB - Instituto Politécnico de Bragança

ESE - Escola Superior de Educação

ISEC - Instituto Superior de Educação e Comunicação

MECC - Ministério de Educação cultura e Ciência

OCEPE - Orientações Curricular Educação Pré-Escolar

ABPR- Aprendizagem Baseada em Problemas

ABP -Aprendizagem Baseada em Projetos

Jl- Jardim de Infância

PEREQT – Projeto de Empoderamento de Raparigas e Educação de Qualidade para Todos

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimento	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Acrónimos e siglas.....	vi
Índice geral.....	vii
Índice de figuras.....	ix
Índice de tabelas.....	x
Introdução	1
I. Enquadramento Teórico.....	5
1. Em torno do conceito de metodologias ativas	5
1.1 Metodologias ativas: princípios e aplicações.....	9
1.2 Metodologias ativas na Educação Pré-Escolar.....	11
1.3 Metodologias ativas e o desenvolvimento holístico da criança	14
2. Estratégias pedagógicas com recurso a metodologias ativas	16
3. Desafios e oportunidades do recurso a metodologia ativas em Educação Pré-Escolar em São Tomé.....	26
3.1 Formação de educadores de infância em São Tomé	28
3.2 Contextualização das práticas pedagógicas em São Tomé	31
II. Enquadramento Metodológico.....	37
1. Paradigma investigativo.....	37
2. Contextos da investigação e participantes	38
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
4. Procedimentos de recolha de dados e análise.....	41
5. Procedimentos éticos	43
6. Limitações metodológicas.....	44
III. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	45
1. Caracterização dos participantes.....	47
2. Conhecimento sobre metodologia ativas	52
3. Práticas.....	58
4. Perceções sobre as metodologias ativas	61
4.1 Análise das perceções das educadoras: questões abertas.....	67

4.1.1 Análise das percepções dos educadores sobre o impacto do investimento em metodologias ativas na qualidade da educação pré-escolar	68
4.1.2 A troca de experiências entre educadores como facilitadora da implementação das metodologias ativas.....	69
4.1.3 A participação ativa da família pode contribuir para o sucesso das crianças se integrada em metodologia ativas.	71
4.1.4 A participação das crianças e o impacto das metodologias ativas.....	73
Considerações Finais	78
Recomendações	81
Referências Bibliográficas.....	83

Índice de Figuras

Figura 1 - Princípios das metodologias ativas.....	9
Figura 2 - Sala de aula invertida.....	22
Figura 3 - Aprendizagem Baseada em Problemas	24
Figura 4 - Caracterização dos Participantes	47
Figura 5 - Formação académica	48
Figura 6 - Tempo de Serviço	49
Figura 7 - Jardim de Infância onde exerce sua profissão	51
Figura 8 - Crianças por sala.....	52
Figura 9 – Conhecimento do conceito de metodologias ativas	53
Figura 10 – Contacto com estratégias de metodologia	57
Figura 11- Onde teve contacto com estratégias de metodologias ativas.....	58
Figura 12- Estratégias utilizadas	59

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Categorias de análise.....	45
Tabela 2 - Justificação sobre metodologias ativas.....	54
Tabelas 3 - Potencialidades das metodologias ativas.....	62
Tabelas 4 - Alguns desafios na implementação de metodologias ativas	63
Tabela 5 - Implementação de metodologias ativas no contexto de São Tomé	65
Tabela 6 - Categoria e percepções do educadores sobre o impacto do investimento em metodologias ativa educação Pré – escolar.....	68
Tabela 7 - Categorias emergentes sobre a importância da troca de experiências entre educadores na implementação das metodologias ativas.....	70
Tabela 8 - Categorias emergentes sobre a participação da família nas metodologias ativas na educação pré-escolar.....	71
Tabela 9 - Categorias emergentes sobre a participação das crianças e o impacto das metodologias ativas.....	73
Tabela 10 - Sugestões para melhorar a implementação de metodologias ativas.....	76

Introdução

Num contexto educativo cada vez mais desafiante e complexo, torna-se essencial adotar abordagens pedagógicas que promovam uma educação holística, em que as metodologias ativas assumem um papel central. As metodologias ativas têm ganhado destaque nas últimas décadas, encaradas como uma abordagem inovadora e eficaz para o processo educativo, desafiando o modelo tradicional de ensino que, frequentemente coloca o educador como o único detentor do conhecimento e a criança como recetor passivo. Ao contrário desse modelo, as metodologias ativas colocam a criança no centro da aprendizagem, promovendo a sua participação ativa na construção do conhecimento. Essas abordagens procuram desenvolver competências essenciais para o século XXI, como por exemplo, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a autonomia, capacitando as crianças para resolverem problemas de forma mais independente e significativa.

Nas metodologias ativas, não há lugar para a passividade, uma vez que se procura promover um contexto em que a criança é a protagonista, competindo ao professor/educador a responsabilidade e a sensibilidade de reconhecer e respeitar a identidade do educando, compreendendo-o como um sujeito autónomo e participativo. Nas palavras de Freire (1996), a criança “deverá alcançar o protagonismo, preparar-se para enfrentar seus medos e os desafios que assolam a sociedade neste século” (p.67).

Conforme Camargo e Daros (2018), “a inovação na educação é essencialmente necessária” (p.4), pois, é uma das maneiras de se transformar a educação. Os autores ressaltam que, para garantir o processo de inovação, poderão ser utilizados recursos tecnológicos, novas estruturas que possibilitem a interação, um modelo novo de formação docente e a inclusão de novos saberes. Nesse sentido, somos da opinião que as metodologias ativas constituem um caminho promissor, ao promoverem uma aprendizagem centrada na criança, integrada nas suas experiências, e que vai ao encontro dos princípios de uma educação mais humanizadora, crítica e significativa.

Podemos sublinhar, tal como referem Bacich e Moran, (2018) que a palavra ensinar ficará com um novo significado, ao “criar situações para despertar a curiosidade do estudante e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la” (p. 11).

Com o avanço das tecnologias e a necessidade crescente de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança, as metodologias ativas surgem como uma resposta às limitações dos métodos tradicionais, que, muitas vezes,

não favorecem a aprendizagem profunda e o envolvimento das crianças. De entre as diversas metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativo e outras práticas que estimulam a interação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

O principal objetivo deste estudo consiste em compreender, de forma aprofundada, os desafios e as oportunidades associados à implementação das metodologias ativas no contexto da educação pré-escolar em São Tomé. As metodologias ativas, centradas na participação ativa da criança no processo de aprendizagem, têm sido amplamente defendidas por autores como Freire (2011) e Dewey (1938), Moran (2013, 2015, 2018), Bacich & Moran, (2018), Valente (2018), entre outros que sublinham a importância de uma pedagogia que valorize a autonomia, a experimentação e o pensamento crítico desde os primeiros anos. Neste sentido, a presente investigação procura, a partir das perceções dos educadores de infância, identificar como estas abordagens têm sido compreendidas e aplicadas na realidade educativa Santomense. Além disso, pretende identificar os principais desafios enfrentados por educadores e instituições ao adotar essas metodologias, fornecendo valiosos conhecimentos sobre as práticas mais eficazes e os obstáculos que precisam ser superados para a sua aplicação bem-sucedida.

Com a crescente integração das metodologias ativas no cenário educativo, a compreensão profunda desse fenómeno torna-se essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para as exigências do mundo contemporâneo.

Em São Tomé, o jardim-de-infância, é um estabelecimento da Educação Pré-escolar para crianças de quatro a cinco anos de idade, onde se realizam atividades pedagógicas e socioculturais, destinadas à promoção do desenvolvimento de aprendizagens e valores, de saúde e bem-estar, e de alegria de viver, organizadas em função dos interesses e necessidades das crianças, e no respeito pela dignidade humana, obedecendo a uma perspetiva construtivista, centrada na criança, e numa pedagogia participativa, direcionada para a progressiva autonomia da criança, para o seu sucesso escolar e futura cidadania (Lei n.º 03/2022 da Educação Pré-Escolar).

Os educadores da infância são profissionais dedicados à educação e ao desenvolvimento de crianças pequenas, geralmente na fase da primeira infância. Eles desempenham um papel crucial na formação cognitiva, emocional, social e motora das crianças. Em São Tomé e Príncipe são designados educadores de infância os profissionais que possuem formação média ou superior em educação de infância. O educador desempenha

um papel essencial na concretização dos objetivos educativos, atuando em três áreas principais: i) Conceção e Organização do Ambiente Educativo ao criar um espaço seguro, organizado e estimulante, equilibrando o tempo entre os interesses das crianças e as necessidades organizacionais, e valorizando o brincar como estratégia pedagógica. ii) Observação, Planificação e Avaliação para desenvolver um currículo adequado, planificar atividades integradas e respeitadoras das suas culturas, e avaliar constantemente o impacto das práticas educativas no seu bem-estar e envolvimento. iii) Relação e Ação Educativa – para proporcionar segurança afetiva, promover autonomia e iniciativa, estimular a curiosidade e a capacidade de resolução de problemas, fomentar atitudes de cooperação e cidadania, envolver as famílias e a comunidade, e articular com os professores da 1.ª classe para facilitar a transição escolar (Referencial Curricular, 2011/2012)

Os auxiliares pedagógicos são profissionais cuja presença na educação surgiu como resposta à necessidade de expandir o acesso ao ensino pré-escolar, especialmente devido à escassez de educadores nos jardins de infância. Esta categoria profissional ocupa a posição mais baixa na hierarquia estabelecida pelo estatuto da função pública.

Por desempenharem funções semelhantes às dos educadores de infância, os auxiliares pedagógicos são considerados docentes. Atualmente, a maioria dos profissionais que integram o corpo docente da educação pré-escolar pertence a esta categoria. Segundo o Boletim Estatísticos MECC 2022/2023, cerca de 93% dos profissionais que trabalham em JI são auxiliares e não têm formação qualificada. Apenas 7% são educadores de infância. Esse dado evidência uma realidade preocupante no contexto da educação pré-escolar, onde a maioria dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento e apoio às crianças não possui a formação pedagógica adequada. Tal desequilíbrio pode comprometer a qualidade do processo educativo, uma vez que a atuação de educadores qualificados é essencial para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase inicial da aprendizagem. A presença maioria de auxiliares sem qualificação reforça a urgência de investimentos na formação e valorização dos profissionais da educação pré-escolar, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas significativas e fundamentadas em práticas pedagógicas apropriadas.

No sentido de responder ao objetivo central deste estudo que é compreender os desafios e as oportunidades da implementação das metodologias ativas na educação pré-escolar em São Tomé, com base na perceção dos profissionais da área, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco partes principais. A primeira parte corresponde à introdução, onde se apresenta o tema, a relevância da investigação, os objetivos delineados

e a estrutura geral do trabalho. Segue-se o enquadramento teórico, que aborda os principais conceitos e perspetivas relacionados com as metodologias ativas, com especial enfoque na sua aplicação na educação de infância. A terceira parte corresponde ao enquadramento empírico, no qual se descrevem os procedimentos metodológicos adotados, nomeadamente a elaboração e aplicação de questionários dirigidos a educadores de infância e a auxiliares de educação. A quarta parte é dedicada à análise e interpretação dos dados recolhidos, recorrendo-se a técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo, de modo a garantir uma leitura compreensiva e rigorosa dos resultados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, onde se sintetizam os principais resultados do estudo, tentando perceber se respondem aos objetivos previamente definidos e propõem-se sugestões para investigações futuras. A dissertação termina com a listagem da bibliografia utilizada ao longo do trabalho.

I. Enquadramento Teórico

Nesta secção, são apresentados os principais aportes teóricos que sustentam o tema em estudo, com o objetivo de clarificar os conceitos centrais abordados na investigação. A reflexão teórica sobre as metodologias ativas parte do pressuposto de que a criança deve ocupar um lugar de destaque no processo de aprendizagem, participando de forma ativa na construção do conhecimento por meio da experiência, da resolução de problemas e da colaboração com os seus pares.

1. Em torno do conceito de metodologias ativas

O conceito de metodologia tem origem na filosofia e na ciência, mas foi amplamente apropriado pela área da educação. Em termos gerais, metodologia refere-se ao conjunto de métodos, procedimentos e estratégias utilizados para alcançar determinados objetivos — seja no âmbito da investigação científica ou do ensino. Em termos etimológicos, a palavra vem do grego *methodos* (caminho, via) + *logia* (estudo), ou seja, “estudo dos caminhos”.

No contexto educativo, “metodologia” refere-se ao modo estruturado de organizar o ensino e a aprendizagem, isto é, o conjunto de princípios, estratégias e práticas que orientam a ação pedagógica do professor para facilitar a construção do conhecimento pelos alunos.

O conceito de metodologia ativa, não é algo novo, tem as suas origens no final do século XIX, a partir das ideias da Escola Nova, especialmente influenciadas pelo pensamento do pedagogo norte-americano John Dewey. Segundo Gadotti (2001), para Dewey “a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver” (p. 148), ou seja, considerava-se que a experiência quotidiana colocava constantemente os indivíduos perante problemas, os quais poderiam ser enfrentados com o apoio da educação. Ainda de acordo com o autor, os métodos defendidos por Dewey caracterizavam-se por serem ativos, criativos e centrados no aluno.

Apesar de a conceção de metodologia ativa ter emergido no final do século XIX, é sobretudo no século XXI que este conceito ganha maior visibilidade e relevância no debate educativo. Ora, as rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas têm vindo a reconfigurar os modos de aprender e ensinar, exigindo uma renovação das práticas educativas. Este cenário apela à adoção de estratégias pedagógicas que promovam maior envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

As metodologias ativas respondem a essa exigência ao proporem uma abordagem centrada na participação efetiva da criança, valorizando a experimentação, a autonomia e a construção de saberes a partir da vivência concreta. Mais do que transmitir conteúdos, pretende-se criar condições para que a aprendizagem se torne um processo dinâmico, com significado para quem aprende.

Um educador comprometido com a sua prática pedagógica procura aprofundar o conhecimento sobre teorias, métodos, recursos e estratégias de ensino que contribuam para o aprimoramento da sua atuação. Esse investimento contínuo visa, sobretudo, favorecer a aprendizagem das crianças e responder de forma intencional e fundamentada aos desafios do contexto educativo. Ao mediar determinado conteúdo, o educador tem a possibilidade de avaliar se as metodologias adotadas foram eficazes na concretização dos objetivos propostos. Quando essa mediação é realizada de forma intencional e ajustada às necessidades das crianças, promovendo a construção do conhecimento por parte destas, pode considerar-se que os objetivos educativos estão a ser atingidos. Contudo, esse resultado nem sempre é garantido, uma vez que diversos fatores, sejam eles de ordem contextual, institucional ou individual e que podem influenciar e, por vezes, limitar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Os métodos tradicionais de aprendizagem desempenharam um papel significativo na história da educação e na organização dos processos de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). No entanto, não podem ser considerados como os únicos responsáveis pelos fenómenos de evasão e insucesso escolar verificados ao longo do tempo, uma vez que fatores de ordem cultural, social e económica também exercem uma influência relevante sobre o desempenho e a permanência dos alunos no sistema educativo.

Da mesma forma, o estudo e a pesquisa das metodologias ativas também não devem ser vistos como uma solução única e definitiva para os desafios educativos, nem como uma crítica absoluta aos métodos tradicionais de ensino. Em vez disso, estas metodologias representam uma abordagem complementar que visa melhorar o processo de aprendizagem, incorporando práticas que favorecem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da autonomia e a colaboração. Nesse sentido, corroboramos Bacich e Moran (2018), quando referem que o que “constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas que a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.” (p.2). E é precisamente “nesse cenário de questionamento e experimentação [que] os alunos desenvolvem [a] sua capacidade crítica” (Souza & Gomes, 2022, p. 18).

Porém, a eficácia de qualquer metodologia depende de uma série de fatores, como as características do grupo de alunos, o contexto escolar, os recursos disponíveis e a formação contínua dos educadores, por exemplo. Dessa forma, embora as metodologias ativas possam oferecer oportunidades significativas para a transformação da prática pedagógica, a sua implementação deve ser cuidadosa e adaptada às especificidades de cada contexto educativo, sem desconsiderar a importância de outros métodos que também têm seu valor na construção do conhecimento.

Segundo Moram (2013) “As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências sócio emocionais e em novas práticas” (p.13). O termo “ativas” implica um processo dinâmico, participativo e produtivo, o que, num contexto escolar contemporâneo, pode ser particularmente eficaz. Num ambiente onde os alunos estão constantemente expostos a um fluxo intenso de informações e inovações, as metodologias ativas não só despertam o interesse, mas também têm o potencial de orientá-los de maneira mais eficaz na busca pelo conhecimento, estimulando uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

A personalização que Moran (2013) define leva-nos a pensar em aprendizagem adaptada aos ritmos e necessidades de cada pessoa, a aprendizagem colaborativa, que se dá entre pares, à aprendizagem em diversos grupos de interesse, presenciais ou virtuais, que compartilham o que sabem, a aprendizagem por orientação que acontece no contato com profissionais mais experientes como educadores e orientadores.

Nesse sentido, é relevante considerar essas três aprendizagens no ambiente jardim de infância, não só para que como forma de facilitar o entendimento de determinado conteúdo por meio da personalização, colaboração e mediação como também para ressaltar o protagonismo da criança na sua aprendizagem, de forma que essa criança se sinta segura para aprender, compartilhar aquilo que sabe com seus pares, a partir daí cria novas habilidades e competências porque se o conhecimento se contra apenas na figura do educador pedagógico e na reprodução da criança, o ensino não será ativo e nem produtivo.

No entendimento de Bacich e Moran (2018), o conceito de metodologias ativas pode ser definido como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes e na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (p. 4). Ou seja, trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, incentivam a colaboração e o pensamento crítico, e articulam diferentes espaços, tempos e recursos — físicos e digitais — no processo de aprender.

Valente (2018) corrobora esta perspectiva ao afirmar que as metodologias ativas constituem abordagens pedagógicas centradas na criança, nas quais o processo de ensino-aprendizagem se organiza em torno da sua participação ativa. Neste enquadramento, o conhecimento é construído por meio do desenvolvimento de projetos, da resolução de problemas, da investigação e de outras estratégias que promovem o envolvimento reflexivo e crítico.

Ao entender a criança como protagonista da sua aprendizagem, as metodologias ativas privilegiam as interações e as inovações metodológicas como uma das formas de se romper com uma educação tradicional, centrada na figura do educador, para uma educação focada na realidade no respeito à individualidade e diversidade de cada sala de atividade, o que se constitui como um desafio para o educador.

Segundo Valente (2018)

as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (p. 28)

Esta conceção de metodologias ativas evidencia uma perspectiva de aprendizagem profundamente centrada na criança, numa lógica experiencial e reflexiva. Ao envolver as crianças em situações concretas, nas quais são convidadas a agir, a pensar sobre o que fazem e a atribuir sentido às suas experiências, promove-se uma aprendizagem significativa e contextualizada desde os primeiros anos de vida. Para além da construção de conhecimentos, estas metodologias favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais como a comunicação, a cooperação, a autorregulação e a empatia. O processo de feedback, a observação e a reflexão sobre as ações realizadas potenciam aprendizagens mais consistentes e integradas.

Diversos estudos têm procurado compreender as perceções de docentes e discentes relativamente à eficácia das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando os benefícios e os desafios associados à sua implementação em contextos educativos distintos. Por exemplo, Azevedo et al. (2019) analisaram a perceção de docentes relativamente ao uso de metodologias ativas e constataram que 69% dos participantes já as utilizavam há algum tempo (2-5 anos). Além disso, um número significativo de docentes reconheceu que essas metodologias contribuem para a

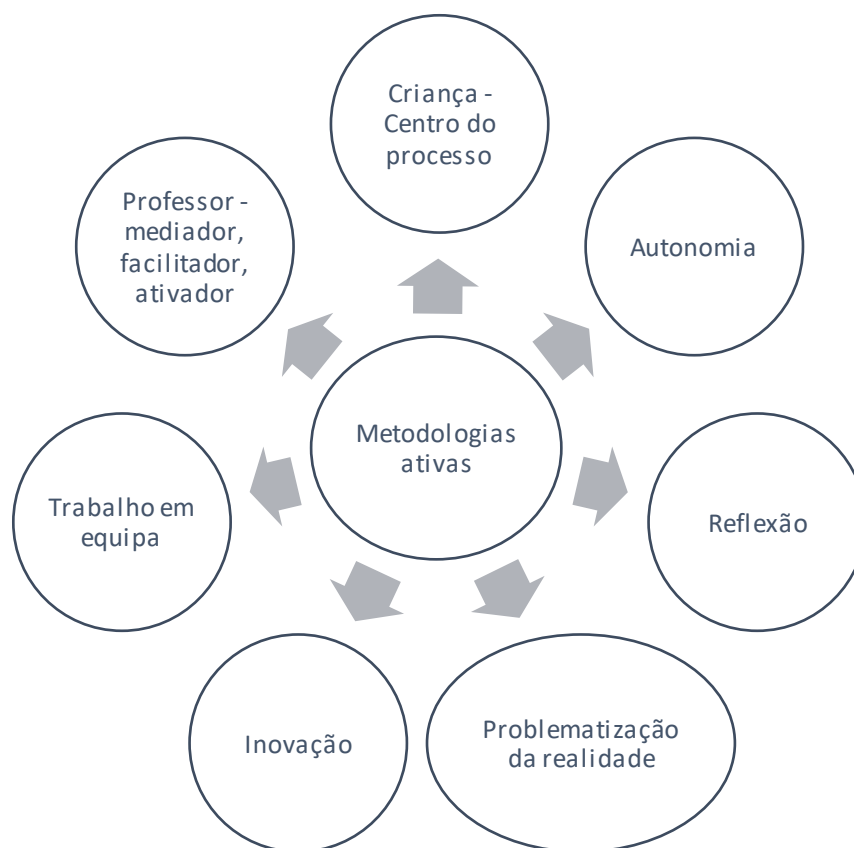
facilitação do processo de aprendizagem dos alunos. De forma complementar, Ferreira et al. (2017) destacam, com base na percepção dos estudantes, que as metodologias que mais favorecem a aprendizagem são as aulas práticas, por permitirem a articulação entre teoria e prática, seguidas das aulas expositivas com interação entre professor e aluno, bem como os seminários, debates e trabalhos em grupo, apontados como estratégias eficazes para o desenvolvimento das aprendizagens.

1.1 Metodologias ativas: princípios e aplicações

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017) as metodologias ativas assentam em sete princípios que valorizam uma abordagem pedagógica diferenciadora, tal como podemos ver na figura 1.

Figura 1

Princípios das metodologias ativas



Fonte: Adaptado de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273)

Um dos principais princípios é aprendizagem centrada na criança, promovendo a sua participação ativa na construção do conhecimento. Ao colocar a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem implica valorizar as suas experiências, interesses e capacidades, reconhecendo-a como protagonista do seu desenvolvimento. O recurso a métodos ativos evidencia também a mudança de papel da criança (do estudante). Este precisa responsabilizar-se pela sua aprendizagem, ser capaz de apresentar questionamentos relevantes para o contexto, além de procurar solucioná-los de diferentes maneiras.

A autonomia é outro princípio estruturante das metodologias ativas, favorecendo a capacidade das crianças para tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades de forma progressiva. Em contextos pré-escolares, isso traduz-se na criação de ambientes que encorajam a iniciativa, o pensamento independente e a exploração livre, sem descurar o acompanhamento atento e sensível do educador. As Orientações Curriculares reforçam a importância de proporcionar às crianças oportunidades para se expressarem, escolherem atividades e desenvolverem a confiança em si próprias. Estudos, como o de Paiva et al. (2016), demonstram que o desenvolvimento da autonomia é um dos fundamentos principais no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas. Consoante a isso, Freire (1996) aponta que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (p.21).

A reflexão desempenha um papel fundamental na aprendizagem ativa, na medida em que permite às crianças pensar sobre as suas ações, interpretar as suas descobertas e reformular ideias. Ao refletir, a criança constrói sentidos e atribui significado ao que aprende, desenvolvendo a sua consciência crítica e a capacidade de autorregulação. O educador, neste contexto, deve promover momentos de diálogo e escuta, encorajando a verbalização de ideias e sentimentos, em linha com uma pedagogia da escuta.

Outro princípio essencial é a problematização da realidade, que convida as crianças a observarem, questionarem e compreenderem o mundo que as rodeia. Este princípio, profundamente influenciado pelas perspectivas de Freire, implica partir das experiências concretas das crianças, valorizando os seus saberes prévios e estimulando a curiosidade investigativa. No contexto Santomense, isto pode significar integrar elementos culturais e ambientais locais nas práticas educativas, tomando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

O trabalho em equipa também assume uma dimensão formativa, uma vez que promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como a empatia, o

respeito pela diferença e a cooperação. As metodologias ativas reconhecem o valor do grupo como espaço de construção coletiva do conhecimento. A inovação, entendida como a busca contínua por estratégias que tornem a aprendizagem mais envolvente, inclusiva e eficaz, também está presente neste quadro.

Por fim, as metodologias ativas pressupõem uma transformação do papel do professor, que deixa de ser o transmissor de saberes para se tornar um mediador, facilitador e ativador da aprendizagem. Como afirmam Freire (1996) e Moran (2019), a organização da ação educativa com base em metodologias ativas exige do professor a mobilização de saberes de diferentes naturezas e essa exigência contribui significativamente para o seu desenvolvimento profissional. Ao refletir criticamente sobre a sua prática, e sobre as razões que orientam o planejamento, a experimentação e a análise das suas ações, o professor aprofunda a consciência do seu papel e da intencionalidade da sua intervenção pedagógica.

Na educação pré-escolar, isto implica uma postura pedagógica baseada na escuta, na observação atenta e na intervenção intencional, capaz de respeitar o ritmo de cada criança, apoiar os seus processos de descoberta e enriquecer o ambiente educativo com desafios significativos. O educador assume o papel de intermediário, sendo responsável por criar ambientes ricos em estímulos e experiências que favoreçam a exploração, a experimentação e a descoberta. As atividades são concebidas de forma lúdica, significativa e contextualizada, tendo em conta os interesses, curiosidades e ritmos individuais de cada criança.

Esta abordagem encontra-se alinhada com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que sublinham a importância de reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo. Conforme referido pela Direção-Geral da Educação (2016), “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 4).

1.2 Metodologias ativas na Educação Pré-Escolar

A adoção de metodologias ativas na educação pré-escolar tem vindo a revelar-se cada vez mais pertinente, à luz das exigências de uma educação centrada na criança, participativa e promotora de aprendizagens significativas. Para além de favorecerem o envolvimento e a motivação das crianças, estas abordagens pedagógicas permitem articular a dimensão lúdica do aprender como desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade.

A infância constitui uma fase essencial no desenvolvimento humano, marcada por uma elevada capacidade de imaginação, espontaneidade e curiosidade. Nesta etapa, a criança ainda não se encontra plenamente condicionada pelos preconceitos, receios ou convenções que moldam o pensamento adulto. O educador, ao reconhecer este potencial, pode criar oportunidades para que a criança explore o mundo de forma ativa, promovendo um ambiente de descoberta e construção de conhecimento. Tal como referem Ubaiara e Kishimoto (2019), “a criança aprende quando é protagonista da construção do seu conhecimento e, para que isso aconteça, necessita de um ambiente que possibilite situações mediadas para a participação e reações cognitivas” (p. 2).

Neste sentido, torna-se essencial assegurar que as práticas pedagógicas respeitam os direitos de aprendizagem consagrados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), nomeadamente: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes direitos devem orientar a planificação educativa, reconhecendo que a criança não é um "pequeno adulto" inserido num sistema escolar, mas sim o elemento central e inspirador do processo pedagógico.

Desde os primeiros dias no jardim de infância, as crianças vivenciam rotinas e interações, como por exemplo rodas de conversa, momentos de leitura, jogos simbólicos ou atividades musicais e que contribuem para o seu desenvolvimento holístico. No entanto, este processo de integração pode ser desafiante. Ao entrar num novo contexto social e cultural, a criança apoia-se nas experiências prévias oriundas do seu ambiente familiar, sendo necessário que o educador desenvolva um olhar sensível para acolher as suas emoções, facilitar a comunicação e garantir um sentimento de segurança e pertença.

As metodologias ativas, ao valorizarem a participação efetiva da criança e o respeito pelo seu ritmo e modo de aprender, contribuem para responder a estas necessidades. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) e Freire (2011), a educação de infância deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo ambientes educativos que fomentem o pensamento crítico, a criatividade e a construção partilhada do conhecimento. Nesta linha, Silva (2012) defende que a aplicação de metodologias ativas favorece o desenvolvimento holístico da criança, criando condições para que esta se envolva de forma autónoma, reflexiva e criativa nas suas aprendizagens.

A atenção voluntária, manifestada pela capacidade que se desenvolve ao longo do tempo e que permite ao indivíduo focar-se em estímulos considerados relevantes, é fortemente influenciada pela relação entre o sujeito e o meio. Segundo Oliveira (2011), “a relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida

pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive” (p. 45). Este entendimento reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência concreta e os significados construídos pelas próprias crianças no seu cotidiano.

Para além do aumento da motivação e do envolvimento, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências transversais valorizadas no mundo atual, como a autonomia, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico. Num contexto social cada vez mais interdependente, marcado pela necessidade de cooperação e de resolução de problemas de forma criativa e partilhada, estas competências adquirem uma relevância acrescida.

Diversos estudos têm evidenciado os múltiplos benefícios associados à implementação de metodologias ativas na sala de atividade, entre os quais se destacam: i) a melhoria da participação das crianças; ii) o reforço do conhecimento prático; iii) a promoção do trabalho colaborativo; iv) o incentivo à reflexão crítica; v) a integração significativa de recursos tecnológicos; e vi) a disponibilização de feedback contínuo e formativo. Estes elementos contribuem para uma aprendizagem mais personalizada, contextualizada e promotora do desenvolvimento global da criança.

Neste contexto, o papel do educador adquire uma dimensão estratégica: cabe-lhe observar atentamente os perfis das crianças, compreender as suas necessidades, interesses e formas de expressão, e planificar experiências que favoreçam a construção da autonomia e do conhecimento. Atividades que valorizam a exploração sensorial, os jogos de interação, oficinas de criatividade ou projetos interativos, apoiadas por uma mediação intencional e sensível por parte do educador, são exemplos de práticas que se revelam particularmente eficazes neste processo.

De acordo com Oliveira-Formosinho et. al. (2013) a aprendizagem provém do envolvimento das crianças e dos seus interesses e motivações intrínsecas e cabe ao educador, essencialmente, “organizar o ambiente e observar e escutar a criança (...) os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa.” (p. 28), contribuindo para aprendizagens mais significativas.

Assim, no contexto da educação pré-escolar, as metodologias ativas não apenas enriquecem as práticas pedagógicas, como também reafirmam uma visão da criança como sujeito de direitos, ativo, competente e capaz de construir sentidos sobre o mundo que a rodeia.

1.3-Metodologias ativas e o desenvolvimento holístico da criança

As metodologias ativas têm vindo a ser amplamente reconhecidas como uma forma eficaz de promover o desenvolvimento holístico das crianças. Este tipo de metodologias coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, incentivando-a a participar ativamente na construção do seu conhecimento. Ao integrar diferentes dimensões do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e físico), as metodologias ativas não apenas favorecem a aquisição de conteúdos académicos, mas também promovem o desenvolvimento integral da criança.

A atenção do educador é fundamental para perceber aspetos do quotidiano da criança que, de outro modo, poderiam passar despercebidos. Dado o tempo significativo que a criança passa na instituição educativa, é possível que manifeste, por meio do seu desenvolvimento, sinais de desconhecimento ou lacunas que ainda não foram trabalhadas ou exploradas no contexto familiar.

A familiarização da criança com o mundo ao seu redor ocorre gradualmente, à medida que ela estabelece relações entre acontecimentos e ações do quotidiano, como associar a escuridão ao momento de dormir ou compreender que, após as refeições, é necessário escovar os dentes. Esses hábitos simples tornam-se rotinas internalizadas com o tempo.

Cabe ao educador conhecer como cada criança reage, pensa, sente, comunica e constrói as suas ideias. É igualmente importante que compreenda o potencial de aprendizagem expresso nas atividades desenvolvidas. À medida que a criança se apropria dos conteúdos e experiências vivenciadas no contexto educativo, tende a desenvolver maior autonomia e independência, demonstrando o desejo de realizar tarefas por iniciativa própria.

Antes mesmo de adquirirem a linguagem escrita, as crianças já demonstram interesse por ela — seja através das letras presentes nos livros que escolhem para levar para casa, para que os pais leiam, seja durante os momentos de leitura partilhada promovidos pela educadora. Essas experiências despertam nelas a curiosidade e o prazer pela linguagem escrita.

A partir dessas experiências, as crianças começam a tentar interpretar cada história, imagem ou sequência, demonstrando interesse em compreender o enredo ou até mesmo em criar narrativas próprias com base nas ilustrações. Com o tempo, desenvolvem a criatividade, a capacidade de observação e a interpretação do mundo que as rodeia, o

que contribui para o enriquecimento da sua imaginação. O envolvimento no processo de interpretação de histórias, por exemplo, é fundamental para a motivação da criança, pois aumenta a sua confiança na realização das tarefas e favorece o seu desempenho. Quando se sente motivada, a criança tende a explorar novas possibilidades, a realizar diferentes atividades e a expressar o seu potencial de forma mais autónoma e criativa.

Nesse contexto, o papel do educador é essencial, oferecendo atenção individualizada e apoio contínuo ao desenvolvimento global da criança. Compete-lhe também planear e organizar o tempo educativo de forma intencional, aplicando métodos adequados que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. A criação de um ambiente estruturado, estimulante e acolhedor é fundamental, pois contribui para que a criança adquira hábitos de autonomia. As atividades propostas devem apresentar desafios ajustados às capacidades individuais, promovendo o alargamento das suas competências, das suas linguagens e da sua comunicação. Ao ser motivada a realizar tarefas diversificadas, significativas e prazerosas, a criança tende a envolver-se mais ativamente no processo educativo e a desenvolver-se de forma holística.

O desenvolvimento holístico da criança refere-se a uma abordagem que visa o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, integrando não só as competências cognitivas, mas também as sócias emocionais, físicas e éticas. As metodologias ativas são particularmente eficazes nesse contexto, pois possibilitam um desenvolvimento mais equilibrado e interligado entre as várias dimensões da criança, a saber:

i) desenvolvimento cognitivo, em que as metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativa, que vai além da memorização de conteúdos. Ao incentivar as crianças a resolver problemas, a investigar e a refletir sobre o que aprenderam, essas metodologias favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade;

ii) desenvolvimento social em que a interação com os outros é uma componente central das metodologias ativas, especialmente na aprendizagem cooperativa. Ao trabalhar em grupo, as crianças desenvolvem competências sociais como comunicação, respeito pelas diferentes opiniões, empatia e capacidade de trabalhar em equipa;

iii) desenvolvimento emocional, pois as metodologias ativas promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, o que pode ajudar as crianças a desenvolverem autoconfiança e autoestima. A tomada de decisões, o enfrentamento de

desafios e a superação de dificuldades contribuem para o fortalecimento emocional e a capacidade de lidar com frustrações;

iv) desenvolvimento físico, pois, algumas metodologias ativas também promovem o desenvolvimento motor e físico das crianças, especialmente aquelas que envolvem atividades práticas, como jogos, atividades ao ar livre ou uso de materiais manipuláveis.

2. Estratégias pedagógicas com recurso a metodologias ativas

A implementação de metodologias ativas em educação pré-escolar promove uma participação mais ativa e significativa das crianças no seu processo de aprendizagem. Na educação pré-escolar o espaço da sala de atividades é preponderante para que essa implementação seja um sucesso. Funcionando como um ambiente pedagógico, o espaço promove a autonomia, a experimentação e a construção significativa do conhecimento pelas crianças.

Corroborando Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.11). Um espaço que se organize em áreas diferenciadas de atividade e em que cada área pode ser dedicada a um tema específico, permitindo que as crianças explorem materiais e atividades de forma autónoma ou em pequenos grupos. Um espaço que permita “diferentes aprendizagens plurais, isto é, [que permita] à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p.11).

Um espaço bem estruturado, com materiais acessíveis, áreas distintas para diferentes tipos de atividade (por exemplo áreas das expressões, mediateca, jogo simbólico, ciências e experiências e jogos e construções) e oportunidade para o movimento e a comunicação, favorece, certamente, a concretização de estratégias pedagógicas ativas. Nestes contextos, a sala deixa de ser apenas um local físico para se transformar num verdadeiro ambiente de investigação, onde as crianças observam, formulam hipóteses, testam ideias, discutem soluções e produzem conhecimento de forma ativa e cooperativa. Além disso, a organização do espaço deve refletir uma visão de criança competente, criativa e participativa, permitindo-lhe tomar decisões sobre o que fazer, como fazer e com quem fazer.

Há inúmeras estratégias metodológicas que mobilizam a participação ativa, crítica e autónoma das crianças.

Paiva et al. (2016) reconhecem que seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; exposições dialogadas; debates temáticos de leituras e filmes; dinâmicas lúdico-pedagógicas; oficinas; portfólio; entre outros, também são procedimentos que constituem estratégias de metodologias ativas, desde que mediadas pelo docente e com efetiva participação da criança.

Mas temos noção que há muitas outras. Neste trabalho iremos centrar a nossa atenção em: i) aprendizagem baseada em projetos; ii) aprendizagem cooperativa; iii) sala de aula invertida; iv) aprendizagem baseada em problemas e v) aprendizagem baseada em jogos.

Analisemos com algum pormenor cada uma destas propostas.

i) Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A ABP envolve a exploração de temas ou questões de maneira aprofundada e integrada e constitui uma abordagem pedagógica inovadora que integra, de forma articulada, o ensino e a aprendizagem. Centra-se na exploração aprofundada de conceitos e princípios próprios de uma ou mais áreas disciplinares, desafiando os alunos a envolverem-se em atividades de investigação orientadas para a resolução de problemas ou para o desenvolvimento de tarefas significativas. Esta metodologia promove a autonomia dos estudantes, incentivando-os a construir ativamente o seu próprio conhecimento, num percurso que culmina na elaboração de produtos concretos que traduzem as aprendizagens realizadas.

Segundo Masson (2012), um projeto é “um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo” (p. 6), o que implica uma estrutura com início e fim bem definidos, favorecendo a organização e o direcionamento das atividades de aprendizagem. Moran (2018) acrescenta que se “procura uma solução específica” (p.16) para um problema relacionado com o mundo e que vai para além da sala de atividades.

As principais características da ABP organizam-se em torno de quatro elementos estruturantes: o conteúdo curricular a ser explorado, as condições pedagógicas que favorecem o trabalho autónomo e colaborativo, as atividades de pesquisa e criação que sustentam o processo e, por fim, os resultados obtidos, expressos em produtos finais que evidenciam a compreensão e aplicação dos saberes desenvolvidos.

Esta perspetiva reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, promovendo a sua participação efetiva na definição de questões

relevantes, bem como na procura de respostas significativas, sustentadas por um percurso de exploração, descoberta e reflexão crítica. Trata-se de um processo que se ancora numa conceção construtivista da aprendizagem, em que o saber é mobilizado de forma contextualizada e situada, sendo construído em interação com os outros e com o meio envolvente.

Na opinião de Katz e Chard (2009) na educação pré-escolar “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns, [por exemplo] começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (p. 102).

A ABP articula, ainda, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, permitindo que diferentes áreas do saber afluam em torno de um tema comum, favorecendo uma compreensão mais completa e holística da realidade. Esta abordagem estimula, assim, a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, promovendo aprendizagens significativas e socialmente relevantes, em consonância com os princípios de uma educação de qualidade na infância.

Com base na proposta de Vasconcelos et al. (2011), a implementação da ABP na educação pré-escolar estrutura-se em quatro etapas fundamentais, que orientam o desenvolvimento do processo educativo, promovem o envolvimento ativo das crianças e valorizam a construção coletiva do conhecimento.

A primeira etapa consiste em definir o problema, ou seja, identificar o tema central do projeto, que pode emergir de uma dúvida, de questão social, científica, cultural ou ambiental. É essencial que o problema seja significativo para as crianças, despertando a sua curiosidade e promovendo o seu envolvimento. A escolha do tema deve, assim, partir do quotidiano das crianças, refletindo os seus interesses e inquietações. Nesta fase “formula-se o problema, as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14).

A segunda etapa refere-se à planificação e desenvolvimento do trabalho, em que se definem os objetivos do projeto, se organiza o cronograma, se identificam os recursos necessários e se distribuem tarefas entre os participantes. Este momento inclui a construção de mapas conceptuais, teias de ideias ou redes temáticas, que funcionam como orientações para a investigação. É nesta fase que, de acordo com Vasconcelos et al., (2011) se faz

uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas (...) Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas

de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas” (p. 15).

Todos estes aspetos requerem uma ação conjunta entre educador e crianças, promovendo a corresponsabilização no planeamento.

Segue-se a fase de execução, momento em que as crianças se envolvem diretamente na investigação, desenvolvendo atividades de recolha, organização e análise da informação. Deverão ser disponibilizadas fontes variadas — como livros, entrevistas, visitas, recursos digitais, entre outros —, as crianças constroem e aprofundam o seu conhecimento, mobilizando diferentes linguagens e competências. Segundo Vasconcelos et al., (2011)

as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: ‘o que sabíamos antes’; ‘o que sabemos agora’; ‘o que não era verdade (p. 16).

Esta é, portanto, uma etapa de intensa experimentação e partilha de saberes, em que se cruzam a ação, a reflexão e a comunicação.

Por fim, a etapa de divulgação e avaliação permite socializar os conhecimentos produzidos e refletir sobre todo o percurso do projeto. A apresentação dos resultados pode ocorrer por diferentes meios — exposições, apresentações orais, portefólios, vídeos, entre outros —, sendo valorizada a comunicação com a comunidade educativa. Paralelamente, decorre um processo contínuo de avaliação, com recurso à autoavaliação, avaliação pelos pares e pelo educador, tendo em conta critérios como a qualidade do trabalho, o grau de colaboração, a criatividade e o desenvolvimento de competências. Como sublinham Vasconcelos et al., (2011)

esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas (p. 17).

A organização da ABP em etapas estruturadas permite desenvolver uma pedagogia participativa, contextualizada e crítica, promovendo aprendizagens

significativas e integradas, com base nos interesses reais das crianças e numa perspetiva interdisciplinar e investigativa do saber e “a imagem da criança enquanto ser competente e a imagem do aprendiz como ser participante são plenamente assumidas e defendidas nestes projectos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.14).

Ao partir de questões significativas para as crianças, promove o planeamento colaborativo e a investigação ativa através de experiências, registos e análise de informação. A partilha pública do conhecimento e uma avaliação contínua, centrada no processo, nas aprendizagens e na participação do grupo é também fundamental para valorizar o percurso desenvolvido, reforçar o sentido de responsabilidade coletiva e promover a consciência crítica sobre as aprendizagens construídas.

Estas dimensões contribuem para consolidar o conhecimento, dar visibilidade ao trabalho realizado e fortalecer a autonomia e a reflexividade das crianças.

ii) Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa constitui uma abordagem pedagógica centrada na interação entre os alunos, onde pequenos grupos trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Diferencia-se do trabalho em grupo tradicional por assentar em princípios estruturados de interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, competências interpessoais e avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2009).

A interdependência positiva implica que o sucesso de cada criança está diretamente ligado ao sucesso do grupo, promovendo um sentido de pertença e de corresponsabilidade nas tarefas comuns. Já a responsabilidade individual garante que cada membro do grupo contribua ativamente, evitando a diluição do esforço e assegurando o envolvimento de todos. A interação promotora refere-se ao apoio mútuo entre os pares, à partilha de ideias e à construção conjunta de soluções, num ambiente de respeito e escuta ativa. Estas características são particularmente relevantes na educação pré-escolar, onde a aprendizagem se desenvolve, em grande medida, através da experiência partilhada, do jogo simbólico e da exploração conjunta do mundo.

A avaliação entendida como um processo contínuo e formativo, que deve incluir a autoavaliação, a avaliação pelos pares e a avaliação do grupo como um todo, incidindo não apenas nos produtos finais, mas também nas atitudes, nos progressos individuais e na qualidade da interação. Este tipo de avaliação é coerente com os princípios da educação

pré-escolar, centrada no processo, na observação contínua e na valorização da participação ativa da criança.

Em contexto de educação pré-escolar, esta metodologia revela-se particularmente pertinente, pois respeita os ritmos individuais, estimula a participação ativa e promove o desenvolvimento das crianças. Lopes e Silva (2009) sublinham que a aprendizagem cooperativa, quando bem estruturada, favorece não só a aquisição de conhecimentos, mas também o crescimento pessoal e social dos envolvidos, permitindo que as crianças desenvolvam competências de escuta, de negociação e de partilha.

Os grupos devem ser heterogêneos, de tamanho reduzido, e funcionar com base em tarefas claras e metas bem definidas, promovendo um ambiente de apoio mútuo, onde cada criança tem um papel a desempenhar e contribui para o sucesso coletivo. Esta dinâmica não só reforça a autoestima e a autonomia, como também permite a aprendizagem entre pares, elemento fundamental no contexto da educação de infância.

A aprendizagem cooperativa “proporciona uma vivência ativa, participada e democrática do processo de aprendizagem, onde o outro é visto como parceiro e não como adversário” (Lopes & Silva, 2009, p. 45).

Esta abordagem potencia uma cultura de sala de aula mais inclusiva, promotora de relações interpessoais saudáveis e articulada com os princípios de uma educação pré-escolar centrada na criança e na construção partilhada do conhecimento.

iii) sala de aula invertida (ou em inglês *flipped classroom*)

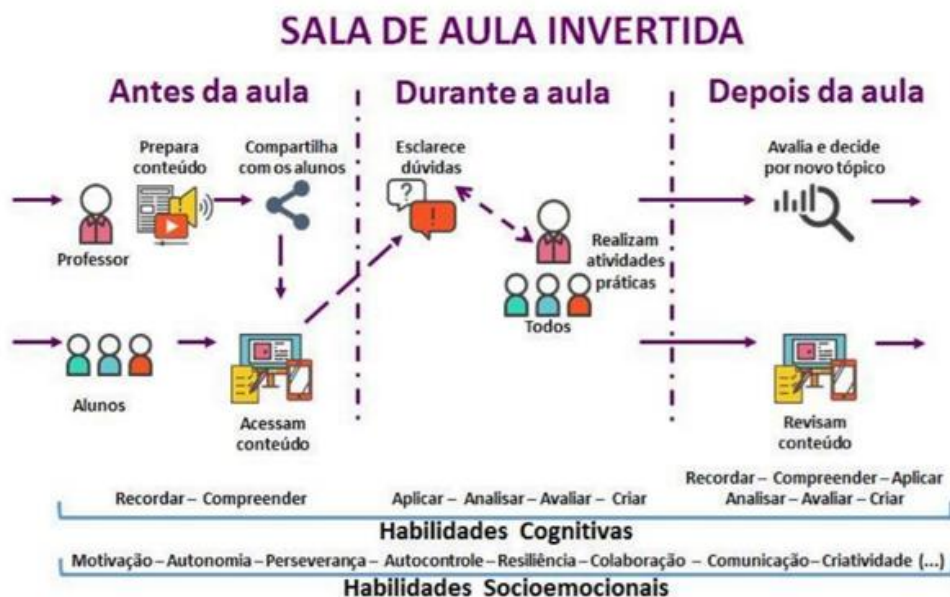
De acordo com Dias, Isidoro e Santos (2021) “O modelo de sala de aula invertida permite articular uma metodologia ativa, promotora de uma aprendizagem significativa, com uma visão de sala de aula que transcende o seu espaço físico.” (p.11).

O modelo de sala de aula invertida representa uma abordagem pedagógica inovadora que inverte a lógica tradicional da transmissão de conteúdos, “assenta numa troca de cenário entre as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, invertendo a ordem da aula tradicional” (Dias, Isidoro e Santos, 2021, p. 14).

Na figura 2 podemos observar o que acontece antes da aula, durante a aula e depois da aula.

Figura 2

Sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p.67)

Tal como se pode observar na figura 2, a sala de aula invertida estrutura-se em três momentos principais: antes, durante e depois da aula. Num primeiro momento o professor prepara os conteúdos e disponibiliza-os aos alunos, geralmente através de recursos digitais como vídeos, apresentações ou textos. Os alunos, por sua vez, acedem autonomamente a esse material, promovendo um primeiro contacto com os conceitos a serem trabalhados. No segundo momento, durante a aula, o tempo é utilizado para esclarecer dúvidas, aprofundar os temas e realizar atividades práticas, promovendo a aplicação do conhecimento e a interação entre pares e com o professor. Finalmente, após a aula, os alunos revêm os conteúdos e o professor avalia o progresso, ajustando os próximos passos pedagógicos.

Desta forma favorece o desenvolvimento de diferentes níveis de competências cognitivas, desde recordar e compreender até analisar, avaliar e criar. Paralelamente, potencia o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a motivação, a autonomia, a perseverança, o autocontrole, a colaboração e a criatividade.

Apesar de ser mais comum no ensino superior, pode ser adaptada a qualquer nível educativo. Na educação pré-escolar, a sala de aula invertida pode assumir formas diferentes, adaptadas sempre à idade das crianças, respeitando os seus ritmos e modos próprios de aprender. Em vez de se basear apenas na exploração de conteúdos dentro da

sala, esta abordagem valoriza momentos prévios em que as crianças têm contacto com determinadas experiências ou estímulos no ambiente familiar ou na comunidade, que depois são retomados e aprofundados no contexto educativo.

A aprendizagem começa, assim, antes do momento formal em sala, através de conversas em casa, observações, recolhas de objetos ou vivências quotidianas. Esses elementos são trazidos para o jardim de infância, onde ganham novo significado ao serem explorados com diferentes materiais, linguagens e interações. Desta forma, o tempo na sala torna-se mais rico, pois parte de experiências já vividas, ampliando-as e ligando-as ao desenvolvimento holístico da criança.

iv) Aprendizagem Baseada em Problemas (ou em inglês Problem-Based Learning)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABPR) é “centrada no aluno, que o capacita a conduzir investigação, integrar teoria e prática, e aplicar conhecimentos e competências para desenvolver uma solução viável para um problema pouco definido” (Savery, 2015, p. 5).

A ABPR constitui uma estratégia pedagógica centrada na resolução de situações-problema reais, que funcionam como ponto de partida para a construção do conhecimento. Em vez de partir da exposição direta de conteúdos, a ABPR propõe que os alunos enfrentem desafios significativos, relevantes para o seu quotidiano, cuja complexidade exige a mobilização de saberes prévios, a pesquisa de novas informações e a construção de soluções fundamentadas. A aprendizagem organiza-se, assim, em torno de temáticas interdisciplinares, rompendo com a fragmentação disciplinar tradicional e favorecendo uma compreensão integrada da realidade.

No contexto da educação pré-escolar, esta abordagem adquire particular relevância, uma vez que se articula com uma pedagogia ativa, investigativa e centrada na criança. Ao serem confrontadas com problemas próximos do seu universo — por exemplo, questões ambientais, sociais ou relacionadas com o funcionamento da comunidade educativa — as crianças são incentivadas a observar, questionar, formular hipóteses e experimentar, desenvolvendo competências cognitivas e sociais fundamentais.

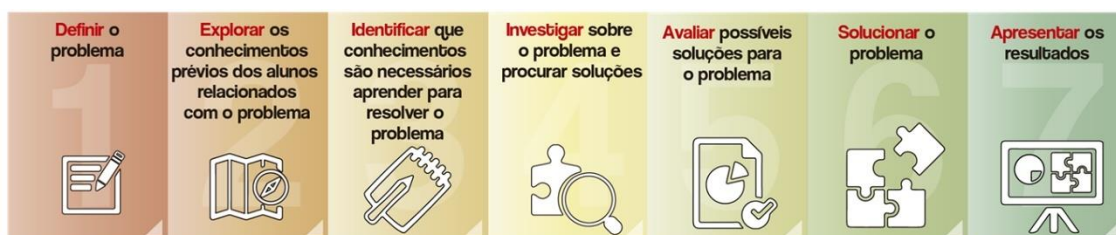
A ABPR não se baseia em casos hipotéticos com respostas únicas e convergentes, mas em situações reais que comportam diferentes possibilidades de análise e ação. Isso favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução criativa de problemas,

da autonomia e da colaboração entre pares, competências essenciais desde os primeiros anos de escolaridade.

A educação pré-escolar pode beneficiar amplamente desta metodologia, uma vez que promove aprendizagens significativas, contextualizadas e orientadas para a ação, numa lógica de descoberta e construção conjunta do saber, respeitando os ritmos, interesses e formas próprias de pensar das crianças.

Figura 3

Aprendizagem Baseada em Problemas



Fonte: <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/implementacao/>

Como podemos observar na figura 3, a ABPR segue alguns passos na sua implementação, desenvolvendo-se a partir de uma sequência de etapas que orientam as crianças na construção ativa do conhecimento. O processo inicia-se com a definição do problema, que deve emergir de situações autênticas e significativas para o quotidiano das crianças, funcionando como ponto de partida para a curiosidade, a exploração e o envolvimento ativo. Segue-se a exploração dos conhecimentos prévios, momento em que se valorizam as ideias, experiências e representações que as crianças já possuem sobre o tema, permitindo ao educador reconhecer as suas perceções iniciais.

Num terceiro momento, procura-se identificar o que é necessário aprender para compreender melhor o problema e agir sobre ele, o que possibilita ao grupo orientar as investigações de forma consciente e estruturada. O passo seguinte, de investigação, é marcado por atividades práticas e experiências diretas, como a observação, o diálogo, a experimentação e o contacto com fontes diversificadas, promovendo aprendizagens significativas através da ação.

Depois, as crianças são convidadas a avaliar possíveis soluções, refletindo em grupo sobre as ideias emergentes e considerando diferentes formas de intervir no problema identificado. A etapa de resolução permite colocar em prática as soluções construídas coletivamente, através de iniciativas concretas, ajustadas às capacidades e

interesses do grupo. Por fim, os resultados e aprendizagens são partilhados publicamente, num processo de socialização do saber que pode ocorrer por meio de exposições, dramatizações, narrativas orais, desenhos ou construções, envolvendo a comunidade educativa e reforçando o valor do conhecimento produzido.

Esta abordagem revela-se particularmente pertinente na educação pré-escolar, ao promover o pensamento crítico, a cooperação, a linguagem, a curiosidade e a autonomia das crianças, num ambiente educativo que respeita os seus ritmos, estimula a investigação e valoriza o aprender com os outros, a partir de problemas que fazem sentido para elas.

v) Aprendizagem baseada em jogos

A aprendizagem baseada em jogos (ABJ) tem vindo a ganhar crescente relevância no campo da educação, particularmente no âmbito do recurso a metodologias ativas. O envolvimento lúdico atua como promotor de aprendizagens significativas, ainda que se distinga nos seus pressupostos e modos de desenvolvimento.

A ABJ implica a utilização de jogos, quer sejam digitais ou analógicos, como meios estruturados para atingir objetivos educativos específicos. No contexto da educação pré-escolar, assume particular pertinência, na medida em que se articulam com o modo natural como as crianças exploram o mundo, através do brincar, da repetição, da curiosidade e da experimentação ativa. O recurso a jogos com intencionalidade pedagógica permite criar contextos de aprendizagem que são simultaneamente desafiantes, prazerosos e que vão ao encontro dos interesses da maioria das crianças. Através dos jogos, as crianças mobilizam competências cognitivas, sociais e emocionais, como a resolução de problemas, a memória, a atenção, a cooperação, a negociação de regras e o autocontrolo.

A implementação da ABJ depende, no entanto, da adequação dos materiais ao contexto educativo, bem como da intencionalidade do educador na sua utilização. Não se trata de jogar por jogar, mas de integrar o jogo como estratégia, articulada com os objetivos do grupo e com os interesses das crianças. Para tal, o papel do educador é fundamental na seleção, mediação e avaliação das atividades, assegurando que o jogo contribui para a construção de aprendizagens relevantes.

Os jogos, ao se estruturarem por meio de regras, favorecem a aprendizagem de diferentes conteúdos, enquanto promovem a exploração do ambiente e contribuem para um processo educativo motivador e contextualizado. De acordo com Vygostky (1992)

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (p.122).

Os jogos possuem a capacidade de promover a aprendizagem de forma espontânea, integrando-a de maneira natural ao contexto da atividade, o que contribui para uma construção significativa do conhecimento.

3. Desafios e oportunidades do recurso a metodologias ativa: em contexto de educação pré-escolar em São Tomé

A implementação das metodologias ativas na educação pré-escolar representa um avanço significativo na forma como se compreende o papel da criança no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, este paradigma pedagógico traz consigo um conjunto de desafios e oportunidades que exigem dos educadores uma postura reflexiva, flexível e constantemente aberta à inovação.

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, habituados a modelos tradicionais centrados na figura do educador como transmissor de conhecimento. Libâneo (2013) sublinha que “a mudança de paradigma pedagógico exige não apenas formação, mas também uma reestruturação cultural nas instituições educativas” (p. 47), o que evidencia a necessidade de um investimento contínuo na formação docente, capaz de promover competências para a mediação de aprendizagens em contextos mais dinâmicos e interativos.

Outro desafio relevante prende-se com a gestão do tempo e dos recursos disponíveis. Zabala e Arnau (2010) observam que “as metodologias ativas exigem uma planificação detalhada e um domínio técnico-pedagógico considerável por parte do educador” (p. 29), o que pode constituir um entrave em contextos educativos marcados por escassez de recursos humanos, materiais e estruturais, como acontece em muitas instituições pré-escolares de São Tomé, por exemplo.

A integração das tecnologias digitais na educação de infância é outro dos aspetos que mais desafiam os profissionais, exigindo uma abordagem que vá além do mero acesso a equipamentos. A sua efetiva utilização depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam a formação docente, a infraestrutura disponível e as políticas educacionais que garantam uma inclusão digital equitativa.

Entre os principais desafios, sobressaem:

1. Capacitação docente: A formação contínua é essencial para garantir que os educadores estejam aptos a utilizar as tecnologias digitais de forma pedagógica e significativa.
2. Infraestrutura e desigualdade de acesso: Como referem Zabala e Arnau (2010), “as metodologias ativas exigem uma planificação detalhada e um domínio técnico-pedagógico considerável por parte do educador” (p. 29). Em contextos como o de São Tomé, a escassez de recursos materiais e a disparidade entre zonas urbanas e rurais limitam a equidade no acesso às tecnologias.
3. Resistência à mudança: Muitos profissionais mantêm preferências por abordagens mais tradicionais, o que pode dificultar a adoção de práticas inovadoras. Como alerta Libâneo (2013), “a mudança de paradigma pedagógico exige não apenas formação, mas também uma reestruturação cultural nas instituições educativas” (p. 47). Esta resistência pode ainda derivar do receio de substituição das interações humanas pelo uso excessivo de tecnologia.
4. Segurança e privacidade de dados: O uso de ferramentas digitais exige o cuidado com a proteção dos dados das crianças. A criação de políticas claras de privacidade é fundamental para garantir um ambiente digital seguro.
5. Adaptação curricular: A inclusão das tecnologias digitais requer a adaptação dos currículos e das estratégias pedagógicas. Isso implica maior exigência sobre os educadores, que necessitam de tempo e apoio institucional para integrarem essas ferramentas sem comprometer a qualidade do ensino.

Apesar desses desafios, a sua superação é possível por meio de políticas públicas que promovam a capacitação docente, investimentos em infraestrutura e o incentivo a uma cultura pedagógica centrada na criança. Assim, será possível garantir que as competências digitais sejam desenvolvidas desde a infância, de forma equitativa e significativa, preparando as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

No contexto Santomense, a falta de formação específica sobre metodologias ativas pode constituir um dos obstáculos centrais. Muitos educadores de infância foram formados com base em abordagens tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, o que dificulta a adoção de práticas mais inovadoras. Acresce a este fator a escassez de recursos didáticos, a elevada proporção de crianças por educador e a ausência de condições adequadas de trabalho, o que compromete a possibilidade de realizar um acompanhamento individualizado e útil que promova a autonomia e a participação ativa das crianças.

Adicionalmente, verifica-se uma resistência à mudança não só por parte de alguns profissionais, mas também de familiares, que muitas vezes não compreendem a lógica das metodologias ativas e esperam uma abordagem mais tradicional de ensino. Esta resistência é agravada pela falta de apoio institucional e de políticas públicas consistentes que incentivem e sustentem a inovação pedagógica no setor da educação infância.

Apesar desses desafios, as oportunidades associadas à implementação das metodologias ativas são significativas e amplamente reconhecidas na literatura especializada. A principal vantagem reside no facto de estas metodologias colocarem a criança no centro do processo educativo, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas de forma colaborativa. Hernández (2012) afirma que “ao participar ativamente na construção do conhecimento, a criança torna-se sujeito do seu próprio processo educativo” (p. 63), o que contribui para aprendizagens mais significativas e duradouras. Na mesma linha, Oliveira-formosino (2011) diz que

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (p.100)

Morin (2018), por sua vez, destaca a importância de educar para a compreensão e para a complexidade, defendendo que “é necessário educar para a compreensão, para a solidariedade e para a complexidade, e isso só se alcança com metodologias que ultrapassem a mera repetição de conteúdos” (p. 91). Esta perspetiva é complementada pela visão crítica de Freire (2011), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 68). Este entendimento fundamenta uma pedagogia do diálogo, na qual a criança é reconhecida como um sujeito ativo e capaz de transformar a realidade em que está inserida.

3.1 Formação de educadores de infância em São Tomé

No contexto específico de São Tomé, a crescente valorização da educação de infância e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano têm criado um ambiente favorável à adoção de metodologias mais participativas. A curiosidade natural das crianças em idade pré-escolar e o seu desejo

de explorar o mundo ao redor constituem elementos facilitadores para a implementação de práticas pedagógicas ativas que dialoguem com as necessidades e os interesses próprios dessa faixa etária.

A educação pré-escolar é considerada um alicerce essencial para garantir uma educação de qualidade, é uma premissa que bem conhecemos. De acordo com o estudo de caso sobre a educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, da responsabilidade da UNESCO (Monteiro, 2022), o Governo de São Tomé e Príncipe reconhece que o progresso no sucesso educativo depende de investimentos significativos nessa etapa inicial do ensino. Por isso,

em 2018, foi aprovado a Lei de Bases do Sistema Educativo Santomense, onde define a educação Pré-escolar como obrigatório gratuito e universal para as crianças dos 4 e 5 anos dada as condições do país. E em 2021 foi aprovado a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. (Monteiro, 2022, sp)

Os esforços são visíveis e para que seja atingido a universalidade e uma educação pré-escolar de qualidade definiu-se na carta política dois objetivos: 1) aumentar o acesso Universal, obrigatório, inclusivo, equitativo e gratuito as crianças (4-5 anos) e 2) proporcionar às crianças uma educação de qualidade com o desenvolvimento das competências básicas que as preparem para a vida e para o nível subsequente.

No entanto, com o alargamento da rede escolar, a falta de formação para educadores de infância durante algum tempo, a entrada na idade de reforma de muitos educadores e outros problemas, o Ministério da Educação de São Tomé contratou auxiliares pedagógicos. Estes auxiliares, atualmente cumprem funções de educadores e em muitas instituições de educação pré-escolar assumem também as funções de responsáveis.

O Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF) tem procurado ajudar a ultrapassar alguns destes problemas e tem contribuído para melhorar o acesso e a requalificação de espaços já existentes, principalmente em zonas remotas.

A formação dos educadores é também uma preocupação crescente e destacamos o papel dos projetos de formação continuada e das parcerias com instituições internacionais, que têm contribuído de forma relevante para a capacitação dos educadores e para a introdução de novas práticas pedagógicas. O Ministério da Educação, Cultura e Ciências, através da Direção da Educação Pré-Escolar, criou um sistema de supervisão pedagógica, sendo que esta é desenvolvida no âmbito do Projeto de Empoderamento das Raparigas e Educação de Qualidade para Todos (PEREQT), na componente de melhoria

da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe. Este projeto, financiado pelo Banco Mundial e por Global Partnership for Education, tem sido implementado progressivamente em diferentes níveis da estrutura educativa, desde os diretores das instituições, passando pelos supervisores e orientadores pedagógicos (<https://pereqt.ipb.pt/>).

Inicialmente, as formações no âmbito do PEREQT, implementadas e desenvolvidas pela UNICEF-STP e pelo Instituto Politécnico de Bragança, foram organizadas em etapas sequenciais, respeitando a hierarquia e a função de cada grupo, de forma a garantir uma compreensão sólida dos conteúdos e metodologias propostas. Atualmente, esse modelo foi ajustado, permitindo a formação simultânea de educadores e auxiliares de educação, com sessões realizadas aos sábados à tarde — uma decisão estratégica que respeita o período da manhã, reservado à planificação semanal. Esta reorganização demonstra uma preocupação em conciliar a formação contínua com as exigências do quotidiano profissional, sem comprometer a qualidade do trabalho pedagógico nas instituições.

Segundo a Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2022), o país, ao longo das últimas décadas, passou por significativas transformações no setor educativo, orientando-se progressivamente para a valorização da profissão docente. Neste contexto, a formação de professores tem sido uma prioridade, articulando-se a formação inicial com a formação contínua, concebida como um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional do educador. No entanto, todo o sistema educativo Santomense “apresenta um desempenho global mitigado” (p.28).

Tendo em consideração a Lei de Bases do Sistema Educativo, de São Tomé, a qualificação para a docência é obtida através de cursos de formação inicial de nível superior, havendo atualmente a Escola de Formação de Professores e Educadores que qualifica docentes para a educação pré-escolar e para o ensino básico. De acordo com o artigo 30.º que fala sobre os Princípios Gerais da formação de educadores e professores a formação destes profissionais é perspectivada em:

a) formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função;

b) formação contínua e em exercício que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;

c) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;

d) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e contínua de autoinformação e autoaprendizagem.

Ou seja, a formação de educadores é concebida como um processo abrangente e contínuo, que valoriza tanto a qualificação inicial quanto a atualização permanente ao longo da carreira. Prevê-se, em primeiro lugar, uma formação inicial de nível superior, que proporcione aos profissionais uma base sólida de conhecimentos científicos, pedagógicos e metodológicos, aliada ao desenvolvimento pessoal e social indispensável ao exercício da função educativa. Paralelamente, reconhece-se a importância da formação contínua em contexto de trabalho, entendida como parte integrante de uma educação permanente, que complemente e atualize os saberes adquiridos na formação inicial.

Atuar com qualidade na educação infância exige não apenas conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento na primeira infância, mas também uma prática pedagógica que valorize a participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), como temos vindo a reforçar. As metodologias ativas reforçam a importância de uma planificação com intencionalidade educativa, sustentada na escuta atenta das crianças, no respeito pelas suas necessidades individuais e no estímulo ao protagonismo da criança.

3.2 Contextualização das práticas pedagógicas em São Tomé

A implementação de metodologias ativas na educação pré-escolar em São Tomé está inserida em um contexto complexo, onde avanços e desafios coexistem, influenciando diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças. As práticas pedagógicas no país vêm passando por um processo de transformação, especialmente com o apoio de políticas públicas e parcerias institucionais que buscam modernizar o sistema educacional, alinhando-o às necessidades contemporâneas da educação infância.

Segundo Portugal (2013), e reportando-se à primeira década do ano 2000, “nas práticas pedagógicas existentes, verifica-se preocupação com a educação da cortesia, conhecimento e respeito pelas regras sociais, mas a atividade pré-escolar mais valorizada é, sem dúvida, a escrita de grafismos, letras e números.” (p. 124)

Um marco importante nesse processo foi a introdução de referencial curricular para a educação de infância em São Tomé e Príncipe, desenvolvidas em colaboração entre

UNICEF, Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, e Universidade de Aveiro. Este esforço conjunto visou promover uma adaptação das práticas pedagógicas à realidade local, tendo em vista as especificidades culturais, sociais e económicas de São Tomé. Como destaca Portugal (2013), a sustentabilidade do processo de melhoria educacional requer “um contexto encorajador e estimulante, um trabalho de equipa colaborativo e continuado, priorização de adequada formação em educação de infância e estreita conjugação entre parceiros, forte compromisso e investimento políticos.” (p. 122)

De acordo com a proposta do referencial pretende constituir-se como uma base para o desenvolvimento de um currículo contextualizado nos diversos espaços educativos direcionados para a infância.

Entretanto, a implementação dessas orientações curriculares enfrenta desafios significativos. A formação dos educadores é um dos maiores obstáculos. Monteiro (2019) observa que “os responsáveis de sala, nem sempre têm formação pedagógica”, o que limita a adoção de metodologias ativas nas escolas (p. 45). A falta de formação contínua e especializada prejudica a capacidade dos educadores em aplicar metodologias inovadoras que priorizem o protagonismo da criança e a construção ativa do conhecimento. Essa lacuna formativa é particularmente problemática nas escolas onde o acesso à formação é restrito, e as metodologias mais tradicionais ainda predominam.

Além disso, a escassez de recursos materiais e a inadequação dos espaços físicos nas escolas são desafios que dificultam a implementação efetiva das metodologias ativas. Monteiro (2019) ressalta que “a organização do espaço das salas, uma vez que o tamanho das salas é pequeno”, limita as atividades pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades das crianças (p. 47). Muitas escolas enfrentam dificuldades estruturais, com espaços reduzidos e mal-adaptados, que não favorecem a flexibilidade e a dinamização das metodologias centradas na criança, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem cooperativa.

Por outro lado, a realidade social e económica do país também impacta diretamente as práticas pedagógicas. A falta de materiais didáticos e tecnológicos impede que os educadores integrem ferramentas que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar desses desafios, há uma crescente valorização do papel das metodologias ativas, como a aprendizagem por centros de interesse e a exploração sensorial, que têm mostrado resultados positivos em termos de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças.

Essas práticas pedagógicas, embora ainda em fase de implementação e adaptação, têm se mostrado eficazes na promoção de uma aprendizagem mais significativa. A exploração de temas concretos, como “As plantas” ou “Os animais”, permite que as crianças se envolvam de forma ativa com a realidade, o que está em sintonia com a ideia de que a motivação para aprender está diretamente relacionada ao conteúdo que seja significativo para a criança, como afirma Goulart (2010).

Embora a educação inclusiva ainda seja uma área com desafios, algumas escolas já procuram adaptar as práticas para atender melhor as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Alegre (2018) observa que “o contexto educativo estudado nem sempre dispunha de recursos humanos e materiais necessários para responder às necessidades dos alunos com NEE” (p. 89), o que reflete uma limitação no processo de inclusão escolar. A falta de formação específica em educação inclusiva ainda é uma barreira para a plena participação de todos os alunos nas atividades educativas.

Porém, algumas iniciativas inovadoras, como as atividades de educação ambiental no jardim de infância, têm demonstrado o potencial de abordagens pedagógicas contextualizadas. Will e Rodrigues (2015) destacam que “as crianças evidenciaram progressão ao nível dos conhecimentos relacionados com as temáticas desenvolvidas” (p.3), evidenciando que as metodologias ativas podem ser eficazes mesmo em contextos com recursos limitados. Tais iniciativas mostram que, apesar das limitações estruturais e materiais, é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças, enquanto respeitam as especificidades culturais e sociais do país.

Em suma, as práticas pedagógicas em São Tomé estão em uma fase de transformação, marcada pela integração de metodologias que priorizam a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de suas competências sociais, cognitivas e emocionais. Contudo, para que essas metodologias sejam implementadas de forma eficaz, é fundamental superar os desafios relacionados à formação dos educadores, à escassez de recursos materiais e à adequação dos espaços físicos. Além disso, é necessário continuar a investir em políticas públicas que promovam a inclusão e o acesso a materiais didáticos, garantindo que todas as crianças, independentemente das condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

3.3 Implementação de metodologias ativas: do planeamento à ação

No contexto de educação pré-escolar, tal como em qualquer outro contexto, a implementação de metodologias ativas requer uma abordagem intencional e sensível ao modo como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo. Este processo inicia-se no planeamento, mas ganha sentido na concretização quotidiana das práticas, nomeadamente na forma como a rotina é organizada, como o espaço é estruturado e como as interações são promovidas no interior da sala de atividades.

A implementação de metodologias ativas está intimamente ligada ao contexto em que são aplicadas, incluindo diferentes fatores como o tamanho dos grupos e a proporção adulto-criança, por exemplo. Por um lado, as turmas muito numerosas, a capacidade de garantir uma escuta ativa, personalizar o ensino e proporcionar um acompanhamento próximo das experiências de aprendizagem das crianças torna-se significativamente dificultada. Por outro lado, grupos menores favorecem a criação de vínculos mais estreitos, permitindo um diálogo constante e a construção de relações de confiança. Isso facilita uma ação pedagógica mais sensível, responsiva e inclusiva, pois o educador pode atuar como mediador atento, capaz de promover interações significativas e adaptar suas estratégias pedagógicas de acordo com os interesses e ritmos individuais de cada criança. No âmbito das metodologias ativas, torna-se imprescindível refletir sobre a organização dos espaços educativos, os materiais disponíveis, incluindo recursos tecnológicos, e as atividades propostas ao longo do dia.

A observação cuidadosa do ambiente, juntamente com a análise do impacto deste sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, possibilita uma atuação pedagógica mais consciente e intencional.

As metodologias ativas enfatizam, tal como temos vindo a referir, a centralidade da criança no processo de aprendizagem e como tal, o planeamento pedagógico na educação pré-escolar, quando orientado por metodologias mais ativas e participativas, deve considerar a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Para isso é essencial prever momentos diversificados ao longo do dia que combinem intencionalidade educativa com liberdade de exploração.

A rotina, longe de ser uma sequência rígida de tarefas, constitui-se como uma estrutura que oferece segurança às crianças e, simultaneamente, permite a integração de propostas desafiantes, ajustadas aos seus interesses e necessidades, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Momentos como o acolhimento, a hora do conto, o tempo de

exploração livre ou os momentos em grande (e pequeno) grupo são oportunidades para a promoção da participação ativa, da tomada de decisões e da colaboração.

A sala de atividades desempenha, também, neste processo, um papel central. Mais do que um local físico, é um ambiente educativo que comunica valores, estimula a curiosidade e oferece múltiplas possibilidades de ação. A organização dos espaços por áreas de interesse permite que as crianças se envolvam de forma autônoma em experiências significativas. O modo como esses espaços são preparados pelo educador — com materiais acessíveis, desafiadores e adequados ao desenvolvimento de cada criança — influencia diretamente a qualidade das interações e o grau de envolvimento das crianças nas aprendizagens. Na ótica de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que corroboramos, para que o espaço pedagógico possa desempenhar o seu papel no âmbito educativo pede-se que seja organizado com critério coerentes, como:

O da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades; o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender; o da preocupação e resposta às aprendizagens no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998) para que a educação seja efetivamente porta de cultura. (p.111)

A ação pedagógica, implica uma escuta atenta e uma observação intencional por parte do educador. A participação ativa das crianças não se traduz apenas na realização de atividades, mas sobretudo na sua capacidade de questionar, experimentar, resolver problemas e partilhar ideias. O papel do educador, neste contexto, também como já referimos, é o de mediador e facilitador: alguém que acompanha os processos, intervém de forma estratégica e promove contextos desafiantes e questionadores que favoreçam a construção do conhecimento.

Segundo Bú (2019, citado em Vicosi, Teixeira & Copetti, 2021), para que a criança tenha um bom desempenho cognitivo na educação pré-escolar, é necessário compreender que

cada criança aprende na interação com outra criança, por meio de estímulos, os quais estão presentes na ludicidade. A compreensão do processo lúdico através do brincar, por exemplo, implica inserir cada criança nas metodologias ativas, em que a criança interage com outras crianças [e com os educadores], em um processo de construção de conhecimento e da experiência cultural entre si e o outro (p.19)

A aprendizagem da criança pequena ocorre na interação com outras crianças, através de estímulos presentes na ludicidade. E as metodologias ativas assentam na ideia de que a aprendizagem se constrói através da experiência, da interação com os outros e com o meio, e da resolução de situações significativas. Neste sentido, o brincar – sobretudo quando espontâneo, simbólico e socialmente partilhado – é, por excelência, um território de aprendizagem ativa. A criança que brinca mobiliza conhecimentos, põe à prova hipóteses, regula comportamentos, experimenta papéis sociais e testa soluções para problemas que emergem da própria atividade lúdica, pois “brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.” (Vygostky, 1991, p. 122).

O simples ato de brincar oferece ao educador, pistas valiosas para o planeamento pedagógico. Através da observação das brincadeiras, é possível identificar interesses emergentes, dilemas vividos pelas crianças ou temas com potencial para a construção de projetos. Por fim, importa, ainda, destacar que o brincar, enquanto manifestação autêntica da cultura da infância, é também um direito da criança.

Pensamos que promover o brincar como eixo estruturante da ação pedagógica, em articulação com metodologias ativas, é reafirmar uma visão da criança como ser competente, criativo e capaz de aprender com e através da ação.

II. Enquadramento metodológico

Este capítulo descreve a metodologia adotada para a realização da investigação, detalhando os procedimentos e técnicas utilizados na recolha e análise de dados. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as perceções e práticas das educadoras de infância em relação às metodologias ativas no contexto pré-escolar em São Tomé. Serão apresentados os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos seguidos na aplicação dos questionários. A análise dos dados será explicada, abordando tanto a parte quantitativa quanto qualitativa, e as limitações da pesquisa serão também discutidas.

1. Paradigma investigativo

A presente investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa, dado que se procura compreender, a partir da voz das educadoras de infância, como são utilizadas as metodologias ativas no contexto do pré-escolar, assim como os desafios e potencialidades que estas práticas representam desenvolvimento das crianças. Optou-se por uma abordagem centrada na análise das perceções das participantes, valorizando-se o significado que atribuem às suas experiências pedagógicas e às práticas educativas que concretizam no quotidiano das instituições.

A escolha deste enquadramento metodológico justifica-se pelo carácter exploratório da investigação, que visa não apenas identificar práticas, mas também interpretar os discursos das educadoras sobre essas mesmas práticas. Assim, a investigação não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas antes produzir conhecimento situado e significativo sobre a realidade educativa no distrito de Água Grande, em São Tomé, contribuindo para o debate em torno da implementação de metodologias ativas em contextos lusófonos marcados por especificidades socioculturais e pedagógicas.

O estudo partiu das seguintes questões de investigação: Como as educadoras de infância utilizam metodologias ativas no contexto do pré-escolar? Quais são as suas perceções sobre os desafios e as potencialidades do uso dessas metodologias?

A investigação tem como objetivos: (1) identificar as metodologias ativas mais frequentemente utilizadas pelas educadoras de infância no pré-escolar no distrito de Água Grande, em São Tomé; (2) compreender as perceções das educadoras sobre os desafios

enfrentados na implementação destas metodologias; e (3) explorar as suas opiniões relativamente aos benefícios e limitações das metodologias ativas para o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, optou-se por uma metodologia qualitativa que permite recolher e interpretar dados de forma sistemática, através da aplicação de um inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas, que visou captar diferentes dimensões das experiências e representações das educadoras.

A análise dos dados apoiou-se em técnicas mistas, articulando a análise estatística descritiva com a análise de conteúdo, de modo a garantir uma leitura integrada dos resultados.

2. Contextos da investigação e participantes

A investigação, tal como já foi referido, foi desenvolvida no distrito de Água Grande, em São Tomé. O distrito de Água Grande é considerado uma das zonas mais populosas do país. Apesar de ter apenas 17 quilómetros quadrados, é o menor dos distritos em termos de área, mas é o maior em população, com cerca de 54 300 habitantes. Engloba a capital, São Tomé. É também onde se concentra uma parte significativa da oferta de educação pré-escolar.

Este contexto geográfico e educativo foi escolhido não só pela sua relevância demográfica, mas também pela diversidade de práticas pedagógicas observadas nas instituições, que oferecem um terreno fértil para a análise da utilização de metodologias ativas por parte das educadoras de infância. A realidade educativa Santomense, marcada por desafios estruturais, escassez de recursos e heterogeneidade na formação profissional dos educadores, constitui um cenário particularmente pertinente para explorar como as metodologias ativas são compreendidas, adaptadas e desenvolvidas no quotidiano pedagógico.

Os jardins de infância em que recolhemos os dados são: Jardim de Infância de Santo António, Jardim de Infância Alda Graça e o Jardim de Infância da Porcelana. Todos estes JI apresentam, de forma geral, um estado de conservação considerado razoável. Esta condição, ainda que não excelente, permite o funcionamento básico das atividades pedagógicas e administrativas essenciais à educação pré-escolar. Os estabelecimentos inserem-se em zonas urbanas e densamente povoadas, respondendo às necessidades educativas de comunidades com características socioculturais diversificadas.

O Jardim de Infância de Santo António está situado numa área residencial consolidada, com fácil acesso por vias urbanas. A sua infraestrutura revela sinais de uso continuado, mas mantém-se funcional.

O Jardim de Infância Alda Graça situa-se numa zona urbana, próximo de instituições públicas e de fácil acesso para a comunidade local. As suas instalações são simples, mas acolhedoras, com salas de atividades adaptadas e espaços exteriores que permitem o desenvolvimento de atividades lúdicas ao ar livre. O nome da instituição advém de uma homenagem a Alda do Espírito Santo, também conhecida como Alda Graça – uma destacada poetisa, educadora e figura política Santomense, autora do hino nacional e defensora da valorização da cultura e da identidade do país.

Por sua vez, o Jardim de Infância da Porcelana, localizado nas proximidades de uma antiga unidade industrial, serve uma comunidade caracterizada por desafios socioeconómicos mais acentuados. A instituição apresenta uma estrutura física semelhante, com um edifício de base sólida, ainda que com sinais visíveis de desgaste.

As instalações físicas incluem, na sua maioria, salas de atividades onde se realizam as práticas educativas com as crianças, promovendo a aprendizagem, essencialmente através de jogos, brincadeiras orientadas e outras metodologias adequadas à faixa etária. As salas são geralmente iluminadas e ventiladas, embora em alguns casos apresentem limitações no que diz respeito ao espaço disponível ou à qualidade do mobiliário escolar. Os recursos didáticos disponíveis, por vezes limitados, mas os profissionais demonstram empenho em adaptar as práticas educativas às necessidades das crianças, promovendo um ambiente acolhedor e de proximidade.

Além das salas de atividades, os 3 JI dispõem de casas de banho adequadas às crianças, o que representa um aspeto importante na garantia da higiene e do conforto das crianças. As instalações sanitárias, apesar de básicas, cumprem a sua função e estão geralmente localizadas em áreas acessíveis e seguras.

Outro espaço comum nas infraestruturas dos jardins é o gabinete administrativo ou de apoio pedagógico, destinado ao trabalho dos educadores e técnicos. Estes gabinetes servem como espaço de planificação, armazenamento de materiais e, por vezes, acolhimento de encarregados de educação ou reuniões com a direção do estabelecimento.

Os corredores, que fazem a ligação entre os diferentes espaços internos dos jardins, também fazem parte da composição física das instituições. São normalmente estreitos, mas permitem a circulação segura das crianças e do pessoal educativo.

Apesar de as condições serem descritas como razoáveis, é importante destacar a necessidade de investimentos contínuos na manutenção e modernização destes espaços. A melhoria das infraestruturas pode refletir-se positivamente no bem-estar das crianças, na motivação dos educadores e na qualidade geral do ensino pré-escolar.

Participaram neste estudo 30 profissionais da educação pré-escolar, entre educadoras de infância e auxiliares pedagógicos, a exercer funções em diferentes instituições do referido distrito. A opção por incluir ambos os grupos justifica-se pela realidade local, onde as auxiliares, apesar de não possuírem necessariamente formação especializada, desempenham frequentemente funções educativas relevantes, colaborando ativamente no planeamento e execução das atividades com as crianças. Esta inclusão permitiu uma compreensão mais abrangente das práticas pedagógicas e das perceções existentes no terreno.

A amostragem adotada foi de tipo não probabilístico, por conveniência, tendo como critério principal a acessibilidade aos participantes e a sua disponibilidade para colaborar com a investigação. Embora esta estratégia limite a representatividade estatística dos resultados, possibilita, ainda assim, o acesso a dados significativos, capazes de gerar conhecimento contextualizado e útil para a reflexão sobre as práticas educativas em contextos semelhantes.

Os participantes apresentavam níveis variados de formação inicial e experiência profissional, refletindo a diversidade de percursos que caracterizam o setor da educação pré-escolar em São Tomé. Essa diversidade foi considerada uma mais-valia, por permitir observar distintas formas de apropriação e operacionalização das metodologias ativas, bem como diferentes perceções quanto aos seus efeitos no desenvolvimento das crianças.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi o inquérito por questionário construído especificamente para responder aos objetivos do estudo e adaptado ao contexto educativo de São Tomé e Príncipe. A opção por este instrumento teve por base a sua capacidade de recolher informação de forma sistematizada e simultaneamente captar tanto dados objetivos como subjetivos sobre as práticas pedagógicas e as perceções das educadoras relativamente às metodologias ativas.

Segundo Afonso (2014), os inquéritos por questionário consistem em “conjuntos de questões escritas a que se respondeu também por escrito”, tendo como finalidade “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados” (p. 108). No presente estudo, o questionário foi elaborado com base no enquadramento teórico relativo às metodologias ativas, incorporando aspetos associados ao contexto sociocultural e institucional Santomense. Procurou-se garantir a clareza e a acessibilidade linguística das questões, tendo em conta a diversidade de formação das participantes e o contexto profissional em que exercem funções.

O inquérito por questionário foi organizado em três partes principais. A primeira destinou-se à recolha de dados sociodemográficos e profissionais (idade, formação, anos de serviço, tipo de instituição). A segunda incluiu questões de escolha fechada e afirmativas com escala de concordância, visando identificar as práticas mais recorrentes associadas às metodologias ativas e as perceções sobre os seus efeitos. A terceira parte incluiu questões abertas, permitindo às participantes expressarem, com maior liberdade, as suas opiniões sobre os desafios enfrentados na implementação dessas metodologias, bem como sobre os seus benefícios e limitações no contexto do pré-escolar.

O conteúdo das questões foi orientado por categorias previamente definidas a partir da literatura, como a promoção da autonomia, o estímulo à criatividade, a resolução de problemas, a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais. Estas categorias serviram de base à posterior análise de conteúdo das respostas abertas. O questionário foi submetido a uma revisão por especialistas na área da educação pré-escolar e testado de forma informal com um pequeno grupo de profissionais do mesmo contexto, de forma a aferir a clareza das questões e a adequação à realidade local.

A entrega dos questionários foi realizada por e-mail, diretamente para os participantes, assegurando o consentimento informado e a confidencialidade das respostas. Após o preenchimento, os questionários foram recolhidos e organizados para análise.

4. Procedimentos de recolha de dados e análise

A recolha de dados decorreu no segundo semestre do ano letivo, num período previamente acordado com as instituições de educação pré-escolar envolvidas. Tendo em conta as especificidades logísticas do contexto e a necessidade de garantir o acesso direto às educadoras, os inquéritos por questionários foram entregues presencialmente por um

educador local responsável pela mediação entre o investigador e os participantes, uma vez que nos encontrávamos em Portugal a estudar.

Este procedimento teve como objetivo garantir uma distribuição eficaz e pessoal dos questionários, permitindo esclarecer eventuais dúvidas quanto ao preenchimento, sem, no entanto, comprometer a autonomia e a confidencialidade das respostas. Cada participante recebeu um envelope com o questionário impresso em formato PDF, acompanhado de uma folha de consentimento informado, onde se explicava o objetivo do estudo, a garantia de anonimato, a utilização exclusiva dos dados para fins académicos e a possibilidade de desistência em qualquer momento sem prejuízo.

O tempo de resposta foi flexível, permitindo às participantes responderem no seu próprio ritmo, de modo a assegurar a reflexão sobre as questões abertas e a genuinidade das respostas. Após o preenchimento, os questionários foram recolhidos presencialmente pelo mesmo educador responsável, que os devolveu ao investigador para posterior tratamento e análise dos dados.

Esta estratégia de recolha procurou respeitar os princípios éticos fundamentais da investigação em educação, nomeadamente o respeito pela autonomia dos participantes, a proteção da identidade pessoal e profissional e o uso responsável da informação recolhida. Apesar de o processo ter decorrido sem constrangimentos relevantes, reconhece-se que o preenchimento em papel e sem supervisão direta pode ter limitado o nível de detalhe de algumas respostas abertas. Ainda assim, o número de questionários devolvidos e a qualidade geral da informação obtida permitiram avançar com a análise dos dados com consistência metodológica.

A análise dos dados recolhidos seguiu uma abordagem mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. As respostas às questões fechadas foram tratadas através de estatísticas descritivas, como frequências e percentagens, o que permitiu identificar padrões gerais nas perceções das educadoras sobre as metodologias ativas. As respostas às questões abertas foram analisadas com a técnica de análise de conteúdo, conforme os princípios de Bardin (2009). O processo envolveu a leitura detalhada das respostas, a categorização das informações em temas pré-definidos.

A análise qualitativa permitiu, assim, uma compreensão mais profunda das perceções e experiências das educadoras, contextualizando-as com o referencial teórico adotado e oferecendo uma visão mais detalhada dos desafios e benefícios das metodologias ativas.

5-Procedimentos éticos

A presente investigação respeitou os princípios éticos fundamentais que regem a prática da pesquisa científica, nomeadamente no domínio da educação. O compromisso com a integridade científica e com o respeito pela dignidade dos participantes orientou todas as etapas do processo investigativo.

Neste sentido, o procedimento ético foi estruturado em três fases essenciais: (1) informação aos educadores, (2) consentimento informado e (3) tratamento dos dados, em consonância com os preceitos estabelecidos por autores como Severino (2007) e Gil (2010), que reforçam a importância da ética como alicerce de qualquer investigação social.

Na primeira fase, a informação aos educadores, foi assegurada uma comunicação clara, objetiva e acessível sobre os objetivos, a metodologia e as finalidades da investigação. Este momento teve como principal propósito garantir que os educadores tivessem uma noção clara da abrangência e propósito do estudo e os possíveis impactos da sua participação. Neste contexto, foram destacadas as garantias relativas à confidencialidade, anonimato e proteção dos dados pessoais dos educadores assegurando que nenhuma informação individual seria divulgada de forma identificável. Como referem Bogdan e Biklen (2013), “a honestidade com os participantes, desde o início, é uma exigência ética fundamental que permite o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito mútuo” (p.66).

A segunda fase consistiu na obtenção do consentimento informado, condição essencial para assegurar a participação livre, consciente e voluntária dos sujeitos da investigação. Conforme sublinham Creswell e Creswell (2018), o consentimento informado deve ser obtido antes de qualquer recolha de dados e deve incluir todas as informações relevantes para que o participante possa tomar uma decisão esclarecida. Nesse sentido, cada educador foi convidado a assinar um termo de consentimento, no qual constavam informações detalhadas sobre a investigação, se concorda ou não a participa no inquérito bem como os seus direitos enquanto participante, nomeadamente o direito à desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou obrigação de justificação. Esta prática está de acordo com o que defende Acatos e Marconi (2017), ao afirmarem que “a participação voluntária é um dos princípios essenciais da ética na investigação, garantindo que os sujeitos não sejam coagidos, direta ou indiretamente” (p. 45).

A terceira e última fase correspondeu ao tratamento ético dos dados, com especial atenção à segurança, privacidade e uso responsável das informações recolhidas. Todos os dados foram armazenados de forma segura, com recurso a suportes digitais protegidos por palavra-passe e arquivos físicos guardados em local restrito. O acesso aos dados ficou limitado exclusivamente ao investigador responsável, garantindo-se, assim, a integridade e confidencialidade da informação. Além disso, os dados foram utilizados exclusivamente para os fins definidos neste estudo, em estrita observância dos princípios da finalidade e da proporcionalidade. Como apontam Oliveira e Freitas (2014), a gestão ética dos dados é imprescindível para assegurar a credibilidade científica da investigação e o respeito pelos direitos dos participantes.

Deste modo, todo o processo metodológico foi conduzido em conformidade com as normas éticas reconhecidas no âmbito da investigação em educação, respeitando os direitos, liberdades e garantias dos participantes e promovendo uma cultura de responsabilidade ética e científica. Tais cuidados não apenas reforçam a validade do estudo, como também evidenciam o compromisso do investigador com uma prática investigativa séria, responsável e respeitadora da dignidade humana.

6. Limitações metodológicas

Apesar da abordagem metodológica adotada, o estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A amostra não probabilística, escolhida por conveniência, limita a possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos ou populações fora do distrito de Água Grande, em São Tomé. Além disso, o uso exclusivo de inquérito por questionários pode ter restringido a profundidade das respostas, particularmente nas questões abertas, onde as educadoras podem não ter explorado todos os aspetos das suas perceções e experiências.

Outro fator limitante foi o contexto específico em que o estudo foi realizado, o que pode ter influenciado as respostas em função das características socioculturais e institucionais locais. Adicionalmente, a análise de dados baseou-se na autoavaliação das educadoras, o que pode ter introduzido vieses pessoais nas respostas. No entanto, apesar dessas limitações, os dados obtidos proporcionam insights valiosos para compreender as práticas pedagógicas no contexto específico de São Tomé, servindo como ponto de partida para investigações futuras.

III Apresentação, análise e discussão dos dados

A apresentação e análise dos dados que se seguem visam dar resposta aos objetivos centrais deste estudo, obtidos por meio do inquérito por questionário aplicado a 30 educadores de infância e auxiliares pedagógicos da educação pré-escolar de São Tomé, com o objetivo de compreender suas percepções e práticas relacionadas à implementação de metodologias ativas no ambiente escolar.

Os dados foram organizados em gráficos e tabelas, de forma a facilitar a visualização e a interpretação das informações. Em seguida, cada resultado é discutido à luz do referencial teórico adotado, procurando identificar convergências, divergências e contribuições relevantes para o tema investigado.

O momento de análise dos dados representou uma etapa essencial na investigação, pois, como refere Amado (2013), “não bastou recolher dados, foi preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299). Ou seja, foi necessário verificar se os resultados obtidos permitiriam a construção de uma teoria capaz de responder à questão de investigação inicialmente formulada. A análise contempla tanto os dados quantitativos, referentes às questões fechadas do questionário, quanto os qualitativos, provenientes das respostas abertas, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada das experiências relatadas pelos participantes.

A análise dos dados obtidos nesta investigação está estruturada em cinco categorias de análise (tabela 1) de modo a garantir uma abordagem sistemática e coerente com os objetivos do estudo.

Tabela 1

Categorias de análise

Categoria de Análise	Descrição
1. Caracterização das participantes	Perfil das educadoras (formação, experiência, contexto profissional).
2. Conhecimento sobre metodologias ativas	Grau de familiaridade com o referencial; fontes como formação inicial e contínua.
3. Práticas pedagógicas adotadas	Estratégias pedagógicas utilizadas; frequência e exemplos concretos.
4. Percepções das educadoras	Interpretações, motivações, resistências e desafios identificados.
5. Sugestões de melhoria	Propostas para aperfeiçoar práticas pedagógicas e melhorar condições institucionais.

Em primeiro lugar, procede-se à caracterização dos participantes, permitindo contextualizar o perfil das educadoras de infância inquiridas e compreender melhor os resultados subsequentes. Seguidamente, analisa-se o conhecimento que estas demonstram sobre metodologias ativas, o que possibilita avaliar o seu grau de familiaridade com este referencial pedagógico. O terceiro ponto incide sobre as práticas efetivas em sala de atividades, procurando identificar de que forma, e com que frequência, são implementadas estratégias pedagógicas alinhadas com uma abordagem ativa. O quarto eixo da análise explora as perceções das educadoras relativamente ao recurso a metodologias ativas, com o intuito de compreender as suas interpretações, resistências e motivações face à sua aplicação. Por fim, apresentam-se as sugestões de melhoria propostas pelas participantes, contribuindo para a reflexão crítica sobre o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Em seguida apresentam-se todos os dados detalhadamente analisados, em que todos os gráficos e tabelas foram elaborados pela investigadora.

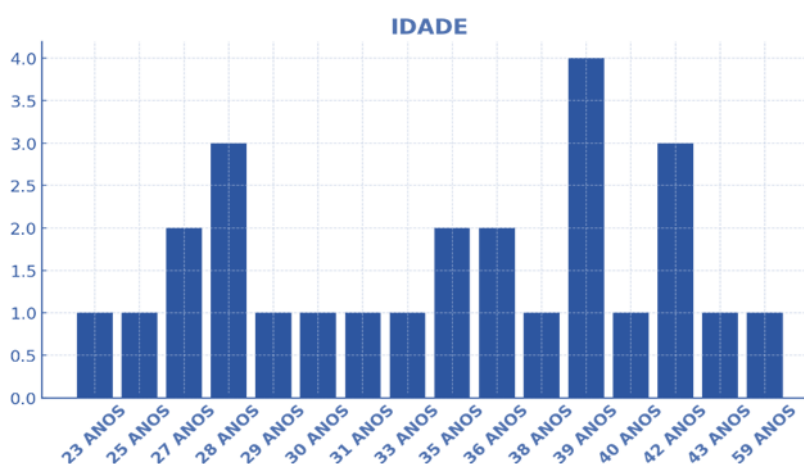
1. Caracterização dos participantes

A amostra final inclui 30 respondentes, sem omissões a qualquer uma das respostas fechadas (obrigatórias), existindo apenas respostas omissas nas perguntas abertas que eram de resposta facultativa. Todos os participantes são do sexo feminino e nasceram em São Tomé.

No que diz respeito à idade das participantes, ela varia entre os 23 anos e os 59 anos de idade, tal como podemos verificar na figura 4.

Figura 4

Idade das participantes



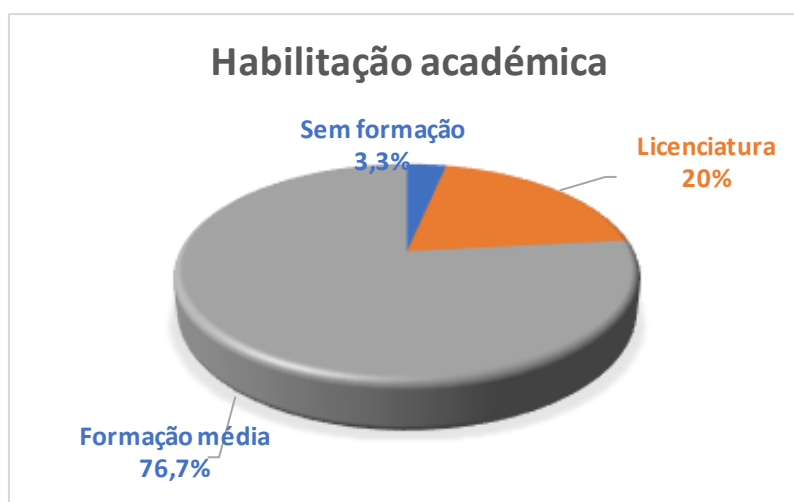
Ao analisar o gráfico (figura 4) verificamos uma maior concentração entre os 28 e os 41 anos, com destaque para a idade de 39 anos, representada por quatro pessoas. As idades de 28 e 41 anos contam com três pessoas cada, enquanto as idades de 27, 35 e 38 anos têm duas pessoas. As restantes idades (23, 25, 29, 30, 31, 36, 40, 42 e 59 anos) aparecem apenas uma vez. Esta distribuição revela uma predominância de adultos jovens e de meia-idade, com escassa representação de educadores mais velhos — apenas um indivíduo com 59 anos — sugerindo um grupo profissional em fase ativa da carreira.

No contexto de São Tomé e Príncipe, parece-nos que este perfil etário está alinhado com o panorama nacional da docência na educação pré-escolar, onde uma parte significativa dos educadores se encontra em fases intermédias da carreira.

No que diz respeito às habilitações literárias das participantes, podemos analisar a figura 5.

Figura 5

Formação académica



Os dados (figura 5) revelam que a maioria possui formação média, representando 76,7% do total. Esta percentagem expressiva indica que, embora as participantes tenham concluído o ensino secundário, não prosseguiram para o ensino superior. Por outro lado, 20,0% dos participantes possuem formação ao nível da licenciatura, o que demonstra a existência de um grupo com qualificação superior, potencialmente com maior acesso a conhecimentos especializados e capacidades técnico-profissionais. Apenas 3,3% indicaram não possuir qualquer formação académica formal, evidenciando uma minoria cuja situação poderá exigir atenção específica. Esta distribuição da formação académica é relevante para compreender o contexto sociocultural dos participantes e pode ter implicações nas suas práticas, perceções e níveis de participação em iniciativas educativas ou comunitárias.

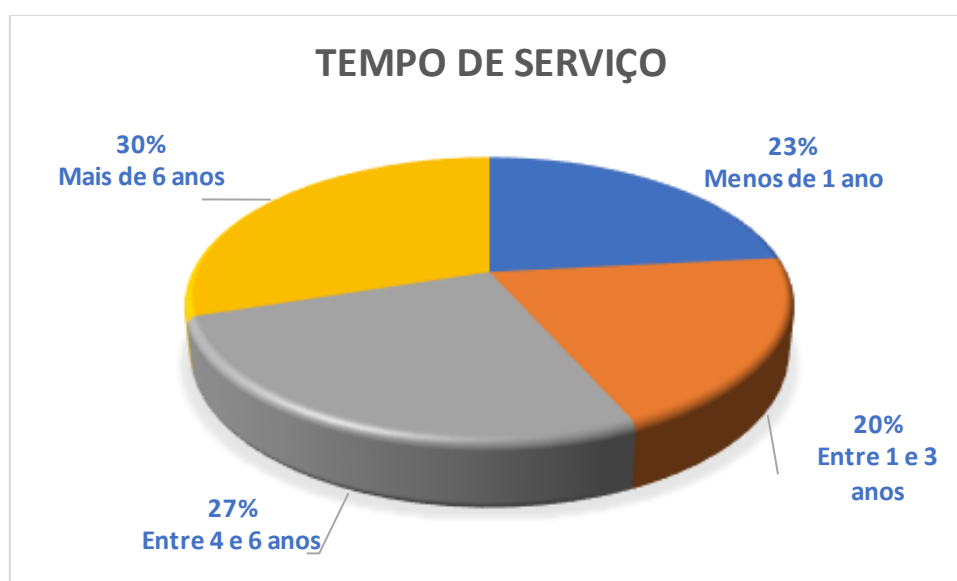
Este cenário parece estar relacionado com o enquadramento legal e institucional vigente em São Tomé, que, apesar de reconhecer a importância da educação pré-escolar, não estabelece ainda requisitos mínimos obrigatórios de qualificação superior para o exercício da profissão de educadora. Embora esta flexibilidade possa ter permitido alargar a cobertura educativa em contextos com escassez de recursos humanos qualificados, ela levanta preocupações quanto à qualidade das interações pedagógicas e ao desenvolvimento integral das crianças.

Segundo orientações internacionais, como as da UNESCO (2015) e da OCDE (2012), a qualificação dos profissionais de educação de infância é um dos fatores mais determinantes da qualidade educativa. Estas entidades recomendam que todos os profissionais da educação pré-escolar possuam, no mínimo, uma formação de nível terciário (superior), de forma a assegurar práticas pedagógicas fundamentadas, intencionais e sensíveis às necessidades do desenvolvimento das crianças.

Quanto ao tempo de serviço das participantes e consultando a figura 6, podemos referir que se situa entre menos de 1 ano e mais de 6 anos.

Figura 6

Tempo de serviço na Educação Pré-Escolar



Ao observar o gráfico da figura 6 verificamos que uma parte dos profissionais (30%) tem mais de seis anos de experiência, o que sugere um corpo docente experiente e com alguma permanência na área. De acordo com Huberman (2000), estas educadoras encontram-se na fase de divergência, que ocorre entre os sete e os vinte e cinco anos de carreira docente, caracteriza-se por um período marcado pela experimentação, diversificação e procura de novos desafios. Neste estágio, o professor tende a explorar diferentes práticas pedagógicas e a diversificar os métodos de ensino, desenvolvendo uma postura mais crítica e autoconsciente em relação à sua prática profissional. Simultaneamente, pode emergir uma fase de questionamento, muitas vezes acompanhada de uma crise provocada pela monotonia do quotidiano escolar, por desilusões decorrentes de experiências educativas frustrantes ou pela introdução de reformas estruturais no

sistema educativo. Esta fase também é propícia a uma reflexão profunda sobre o rumo da carreira, em que se pondera a continuidade no percurso traçado ou considera mudanças face às incertezas e aos ideais inicialmente estabelecidos.

Seguem-se os profissionais com uma experiência entre quatro e seis anos (27%), demonstrando um grupo ainda significativo de educadores com uma carreira consolidada., numa fase considerada por Huberman (2000) como estabilização em que se procura consolidar práticas pedagógicas, a ganhar maior confiança nas suas competências e a alcançar uma maior fluidez na gestão do ensino-aprendizagem. Esta etapa é marcada pela busca de estabilidade, pelo domínio dos procedimentos e por uma menor oscilação emocional no exercício da profissão.

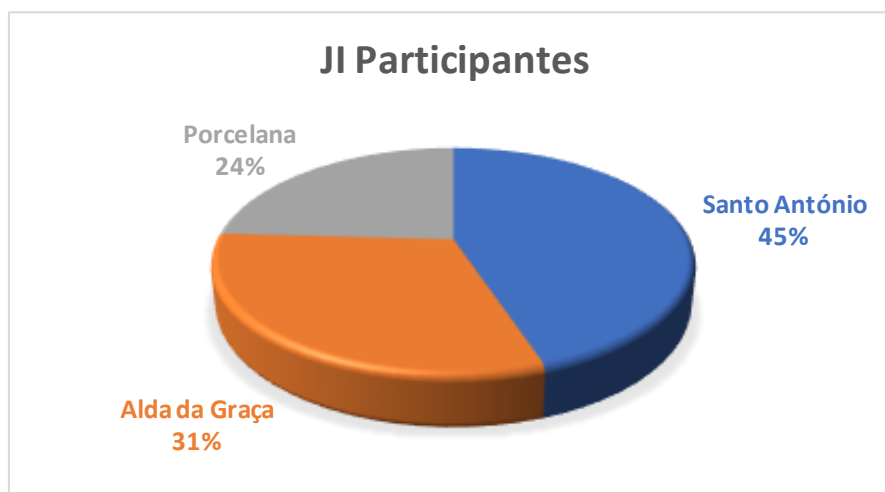
Por outro lado, observa-se que há um número relativamente menor (23%) de profissionais com menos de um ano de experiência, bem como daqueles que estão na profissão há entre um e três anos (20%). Estes dados indicam uma renovação moderada no setor, mas sem um fluxo demasiado elevado de novos profissionais. Estas profissionais encontram-se numa fase inicial, de descoberta, que é caracterizada pela inserção no contexto escolar, pela adaptação às exigências da profissão e pela construção de uma identidade profissional inicial. Neste período, lidam com desafios relacionados à gestão da sala de atividades, à planificação das atividades e à aplicação do conhecimento teórico em contextos reais, sendo comum a experiência de sentimentos de insegurança e sobrecarga.

De um modo geral, podemos referir que a predominância de educadores mais experientes pode ser um reflexo da estabilidade profissional na área da educação pré-escolar. No entanto, a presença de novos profissionais sugere que, apesar da continuidade, há espaço para a entrada de educadores iniciantes, o que pode ser relevante para estratégias de formação e desenvolvimento profissional.

As participantes exercem a sua profissão em três jardins de infância de São Tomé: Santo António, Alda Graça e Porcelana. No entanto, os respondentes diferem um pouco, tal como podemos ver na figura 7.

Figura 7

Jardim de infância onde exerce a sua profissão



De acordo com a figura 7, relativamente à distribuição dos profissionais por local de trabalho, observa-se que do JI Santo António, responderam mais pessoas, representando 44,8% das respondentes. Seguem-se os profissionais que trabalham em Alda Graça, com 31% de participação, e, por fim, aqueles que atuam em Porcelana, com 24,1% de representatividade.

Importa notar que a amostra foi recolhida por conveniência, o que significa que a distribuição das respondentes não reflete necessariamente uma amostragem aleatória ou representativa de todas as regiões de São Tomé.

A figura 8 indica o número de crianças que cada profissional da educação pré-escolar tem por sala.

Figura 8

Crianças por sala



Relativamente ao número de crianças por sala, 46,7% das educadoras indicaram que as suas salas possuem entre 21 e 30 crianças, e o mesmo número (46,7%) referiu turmas com 31 a 41 crianças. Já 6,6% mencionaram que nas suas instituições há entre 41 a 50 crianças. O número elevado e significativo de crianças por sala, pode representar desafios para a implementação de metodologias ativas. Essas metodologias, que favorecem a aprendizagem prática, colaborativa e o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, requerem uma gestão eficaz do grupo e uma atenção individualizada.

Em grupos assim pode tornar-se mais difícil garantir que todas tenham a oportunidade de participar ativamente e receber a devida atenção, o que pode limitar a eficácia dessas abordagens pedagógicas. A adaptação das atividades e o uso de estratégias diversificadas são fundamentais para enfrentar esses desafios e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico.

2. Conhecimento sobre metodologia ativas

Com o objetivo de aferir o conhecimento prévio dos participantes relativamente ao tema central desta investigação, procurou-se identificar se estavam familiarizados com o conceito de metodologias ativas. Esta informação é relevante, uma vez que o grau de conhecimento pode influenciar a forma como os profissionais da educação compreendem, valorizam e aplicam tais metodologias no contexto educativo. Ou seja, permite inferir se há, ou não, entre os participantes, uma base conceptual que poderá favorecer a adoção e implementação de práticas pedagógicas mais participativas e centradas nas crianças. A

partir deste ponto, torna-se pertinente analisar de que forma este conhecimento se traduz (ou não) em práticas concretas no contexto educativo.

No que diz respeito ao conhecimento sobre o conceito de metodologias ativas, tal como podemos observar na figura 9, a maioria dos respondentes afirmou conhecer o conceito.

Figura 9

Conhecimento do conceito de metodologias ativas



Das trinta participantes, vinte e oito (93%) afirmaram conhecer o conceito de metodologias ativas, o que demonstra uma ampla familiaridade com o termo entre as inquiridas. Este dado é significativo, pois indica que as metodologias ativas têm vindo a ganhar visibilidade e reconhecimento no contexto educativo, particularmente no âmbito da educação pré-escolar. A elevada taxa de reconhecimento pode refletir a presença do tema na formação inicial de educadores, em ações de formação contínua ou mesmo em práticas quotidianas nas instituições educativas. No entanto, importa notar que, embora a maioria declare conhecer o conceito, a análise das definições fornecidas revela níveis distintos de apropriação teórica e prática, com alguns participantes a apresentarem compreensões vagas, tautológicas ou centradas excessivamente na figura do educador, como analisamos a seguir. Esta situação é coerente com estudos como o de Silva et al. (2021), que identificam uma adesão positiva ao discurso das metodologias ativas entre educadores, mas também apontam para limitações na compreensão profunda sobre os seus fundamentos pedagógicos.

Por outro lado, duas participantes (7%) afirmaram não conhecer o conceito de metodologias ativas, o que evidencia que ainda persistem lacunas na disseminação ou compreensão efetiva desta abordagem pedagógica. Estas respostas podem indicar fragilidades na formação inicial, na atualização profissional contínua ou na própria terminologia utilizada no meio educativo, que por vezes se apresenta de forma pouco clara ou desconectada da prática. Este dado, embora minoritário, reforça a importância de continuar a investir na formação de educadores, promovendo momentos de reflexão crítica e partilha de experiências que ajudem a consolidar uma compreensão aprofundada e contextualizada das metodologias ativas no quotidiano pedagógico.

De acordo com Pinto e Carvalho (2020), a formação docente contínua é essencial para que os conceitos inovadores, como o das metodologias ativas, não sejam apenas reproduzidos de forma superficial, mas efetivamente integrados às práticas pedagógicas com intencionalidade e sentido.

Quando questionamos como poderia definir o conceito, a análise das definições recolhidas permitiu identificar uma compreensão relativamente consensual entre as participantes quanto ao papel das metodologias ativas no contexto da educação pré-escolar. A análise da justificação das respostas permitiu estabelecer algumas categorias, tal como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2

Justificação sobre o conceito de metodologias ativas

Categoria	Falas Representativas
1. Participação ativa da criança	<p>“Incentivam as crianças a aprenderem de forma ativa e participativa.” (Q.10)</p> <p>“É um método de ensino que incentiva a criança a ter um papel ativo.” (Q.17)</p> <p>“Os alunos têm um papel ativo na sua própria aprendizagem.” (Q.18)</p>
2. Desenvolvimento da autonomia e responsabilidade	<p>“Ajuda a criança a desenvolver maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem.” (Q.7)</p> <p>“Visa a participação ativa e autonomia das crianças.” (Q.6)</p> <p>“Envolve a participação das crianças e a sua autonomia.” (Q.11)</p>
3. Papel do educador como facilitador	<p>“A metodologia que a educadora vai usar para facilitar a aprendizagem dos meninos.” (Q.2)</p> <p>“A educadora tem um trabalho facilitado na sala de atividade.” (Q.24)</p>
4. Estratégias e dinâmicas práticas	<p>“É uma forma para realizar atividade, ou seja, uma dinâmica.” (Q.30) - “Estimular as crianças nas atividades.” (Q.16)</p> <p>“Estratégias que incentivam a aprendizagem ativa.” (Q.5)</p>

5. Dimensão emocional e motivacional	“Estimula a autoestima e a autonomia das crianças.” (Q.14) “Estimula o incentivo, a participação e a autoestima da criança.” (Q.13)
---	--

Ainda que com diferentes níveis de precisão e profundidade, os discursos apontam para uma valorização do envolvimento direto das crianças no processo de aprendizagem, da promoção da sua autonomia e da função mediadora do educador.

Um dos aspetos mais destacados nas respostas diz respeito à participação ativa da criança. Diversos participantes definem metodologias ativas como práticas que “incentivam as crianças a aprenderem de forma ativa e participativa” (Q. 10) ou como “estratégias de aprendizagem que incentivam os alunos à aprendizagem de forma ativa e participativa” (Q. 4). Essa ideia é reforçada por outras formulações como “é um método de ensino que incentiva a criança a ter um papel ativo” (Q. 17), ou ainda, “são métodos de ensino que os alunos têm um papel ativo na sua própria aprendizagem” (Q. 18). Estas expressões revelam uma perceção centrada na criança como protagonista do processo educativo, em oposição a modelos tradicionais, mais passivos e transmissivos.

Paralelamente, é recorrente a associação entre metodologias ativas e a promoção da autonomia e da responsabilidade das crianças. Por exemplo, uma participante afirma que este tipo de metodologia “ajuda a criança a desenvolver a maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem” (Q. 7), enquanto outra acrescenta que “é um método que ajuda as crianças a desenvolver uma maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem” (Q. 12). A autonomia é ainda destacada em outras formulações, como “é uma estratégia que visa a participação ativa e autonomia das crianças” (Q. 6), ou “é uma metodologia que envolve a participação das crianças e a sua autonomia” (fala 11). Estas declarações evidenciam que, para as participantes, as metodologias ativas não apenas tornam a aprendizagem mais dinâmica, mas também favorecem o desenvolvimento pessoal e a capacidade das crianças de se envolverem conscientemente no seu próprio processo de aprendizagem.

Outro núcleo de sentido que emerge das falas refere-se ao papel do educador como facilitador da aprendizagem. Algumas respostas apresentam as metodologias ativas como “a metodologia que a educadora vai usar para facilitar a aprendizagem dos meninos” (Q. 2), ou “é o método que a educadora vai usar para facilitar a aprendizagem das crianças” (Q. 27). Numa outra formulação, afirma-se que “é método que a educadora tem um trabalho facilitado na sala de atividade” (Q. 24), o que revela também uma visão

instrumentalizada da metodologia ativa, como algo que beneficia tanto a criança como a atuação do adulto.

Simultaneamente, várias participantes descrevem as metodologias ativas como estratégias ou dinâmicas de ensino. Um exemplo disso é a fala que afirma ser “uma forma para realizar atividade, ou seja, é uma dinâmica para fazer atividades” (Q. 30). Noutro exemplo, refere-se que “é estimular as crianças nas atividades” (Q. 16), e que se trata de “estratégias de aprendizagem que incentivam as crianças a aprender de forma ativa” (Q. 5). Esta visão parece enfatizar o caráter prático e aplicado das metodologias ativas, embora, por vezes, sem explicitação clara dos princípios pedagógicos que as sustentam.

Por fim, destaca-se também a dimensão emocional e motivacional associada às metodologias ativas. Algumas falas referem que estas metodologias “estimulam a autoestima e a autonomia das crianças” (Q. 14), e que se trata de uma “metodologia que estimula o incentivo, a participação e a autoestima da criança” (Q. 13). Estas perspetivas reforçam a ideia de que a aprendizagem ativa está também relacionada ao bem-estar, ao envolvimento emocional e à confiança das crianças nas suas próprias capacidades.

Contudo, nem todas as respostas apresentam clareza conceptual. Algumas falas são vagas ou redundantes, como “coloca os alunos aprendiz do conhecimento” (Q. 15) ou “é a autonomia da criança” (Q. 29), sem explicitação de como se dá esse processo. Há também respostas que refletem um entendimento confuso ou incompleto, como “é quando uma educadora vai descrever com muita motivação para desempenhar a autonomia das crianças” (Q. 3), o que pode sugerir limitações na formação teórica ou na experiência prática com este tipo de abordagem pedagógica.

Em síntese, a análise revela que os participantes reconhecem as metodologias ativas como práticas centradas na criança, promotoras da participação, da autonomia e do desenvolvimento de competências socioemocionais. Ainda assim, observa-se variação na profundidade e precisão das definições apresentadas, o que sugere a importância de fortalecer a formação docente nesta área, promovendo uma compreensão mais consistente e fundamentada do conceito e das suas implicações pedagógicas.

Quando questionadas sobre se já tinham tido contacto prévio com algumas estratégias de metodologias ativas, as repostas podem observar-se na figura 10.

Figura 10

Contacto com estratégias de metodologia ativa

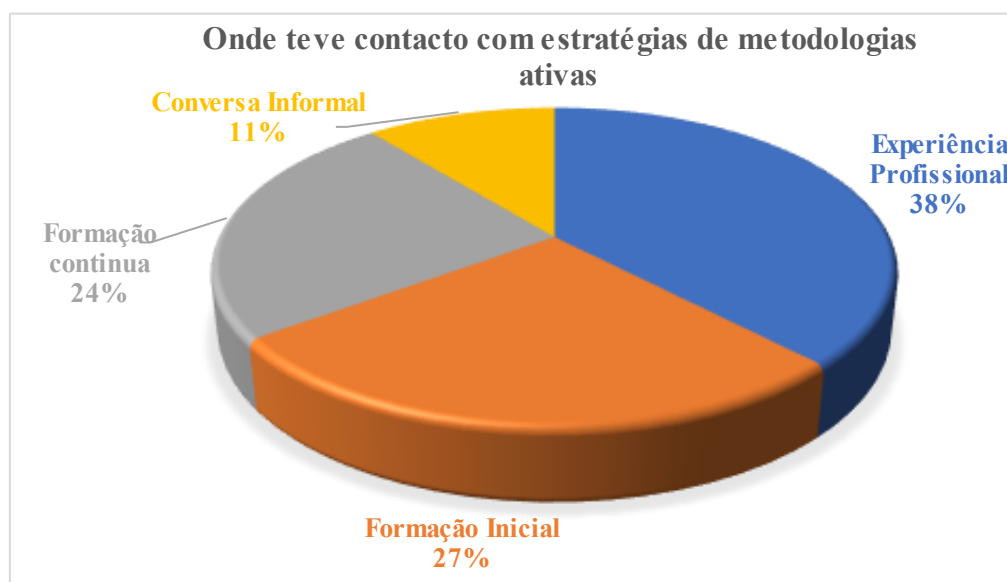


Podemos referir que a maioria das participantes (93%) afirmou já ter tido esse tipo de experiência, enquanto apenas 7% indicou não ter tido qualquer contacto. Este dado pode revelar que as metodologias ativas não são um conceito totalmente novo para a maioria das educadoras inquiridas, o que pode influenciar positivamente a receptividade à sua implementação nas práticas educativas.

No que diz respeito à natureza desses contactos, os dados indicam que (figura 8) 4 pontos distintos.

Figura 11

Contacto com estratégias de metodologia ativa



Assim, 38% das participantes referiram a experiência profissional como principal fonte de contacto com metodologias ativas, o que evidencia que estas estratégias têm vindo a ser incorporadas no contexto prático da educação de infância. Cerca de 27% identificaram a formação inicial como o momento em que tomaram contacto com estas metodologias, o que sugere que os cursos de formação de educadores já começam a incluir, ainda que parcialmente, conteúdos relacionados com práticas pedagógicas ativas.

A formação contínua foi referida por 24%, o que reflete o papel relevante da atualização profissional na disseminação destas estratégias. E por fim, 11% referiram conversas informais como fonte de contacto, o que mostra que o tema circula também em contextos não formais, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento profissional.

Estes resultados demonstram que os contactos com metodologias ativas são diversificados, sendo predominante a via prática e profissional. Tal diversidade pode ser interpretada como um indicativo de que há um interesse e uma valorização crescente destas abordagens na educação pré-escolar. No entanto, a relativa menor expressão da formação inicial e contínua aponta para a necessidade de um reforço sistemático dessas dimensões nos percursos formativos, de modo a garantir uma compreensão teórica e prática mais sólida e fundamentada.

3. Práticas

A análise das práticas pedagógicas constitui uma dimensão fundamental para compreender a efetiva integração das metodologias ativas no contexto da educação pré-escolar. Enquanto abordagem que promove a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, as metodologias ativas exigem uma mudança significativa na forma como o educador organiza o ambiente educativo, planifica as experiências e se posiciona na relação pedagógica. Assim, este item visa explorar até que ponto as educadoras, no exercício da sua prática profissional, adotam estratégias coerentes com os princípios das metodologias ativas.

Procura-se identificar, nomeadamente, que tipos de atividades são propostas, qual o papel atribuído à criança no processo de aprendizagem, como é promovida a autonomia e a cooperação, e de que forma o espaço e os materiais são utilizados para favorecer a ação e a experimentação. Esta análise permitirá perceber não apenas a frequência da

utilização dessas metodologias, mas também a profundidade com que estão integradas nas práticas quotidianas.

Ora, e prosseguindo a análise do inquérito por questionário, perguntámos às educadoras e auxiliares se costumam utilizar estratégias que incentivam a participação ativa das crianças na aprendizagem. A resposta foi unânime, tendo as trinta participantes respondido afirmativamente. Este dado revela uma intencionalidade pedagógica claramente orientada para o envolvimento das crianças no processo educativo. No entanto, importa aprofundar esta questão, uma vez que a participação ativa, embora desejável e essencial, nem sempre se traduz automaticamente na adoção de metodologias ativas, no sentido mais profundo e estruturado do conceito.

Ou seja, embora as respondentes reconheçam a importância de promover a participação das crianças, importa analisar de que forma essa participação se concretiza: se como mera resposta a estímulos dirigidos pelo adulto, ou se através de situações intencionalmente desenhadas para favorecer a construção ativa e autónoma do saber. Esta distinção é fundamental para compreender o grau de efetividade da integração das metodologias ativas nas práticas quotidianas.

Por isso e neste seguimento, quisemos saber a que estratégias recorrem na sua prática diária e que vá ao encontro do recurso a metodologias ativas. O resultado desta questão encontra-se na figura 12.

Figura 12

Estratégias utilizadas



A análise das estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras, conforme os dados da figura 12, revela uma diversidade de abordagens na implementação das metodologias ativas no contexto educacional. A maior parte das educadoras (39%) recorre ao trabalho em pequenos grupos como a principal estratégia, o que indica uma preferência por promover a colaboração entre as crianças. O trabalho em pequenos grupos, além de fomentar a interação social e a troca de ideias, possibilita a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de cada criança. Esta estratégia também está alinhada com os princípios das metodologias ativas, que privilegiam o envolvimento direto e a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

A segunda estratégia mais utilizada, referida por 34% das educadoras, envolve a exploração livre e os jogos dirigidos. Essas práticas permitem que as crianças tenham maior liberdade para explorar o ambiente e experimentar diferentes formas de aprendizagem, enquanto mantêm uma orientação pedagógica clara por parte do educador. A exploração livre é essencial para o desenvolvimento da curiosidade e da autonomia das crianças, enquanto os jogos dirigidos equilibram a diversão com o ensino de conceitos e habilidades específicas. Este equilíbrio pode ser crucial para criar experiências de aprendizagem dinâmicas e envolventes.

Por outro lado, a aprendizagem baseada em projetos foi mencionada por 12% das educadoras, o que sugere que, embora seja uma estratégia conhecida por promover um ambiente de aprendizagem colaborativa e significativa, a sua implementação pode ser mais desafiadora, exigindo maior planejamento e recursos. A aprendizagem por projetos é uma metodologia ativa que incentiva a investigar problemas do mundo real, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. O fato de ser uma estratégia menos frequente pode estar relacionado à necessidade de mais tempo e recursos para planejamento e execução.

As outras estratégias referidas por 11% das educadoras indicam o uso de abordagens diversas, como “A principal estratégia é estimular a participação nas atividades” (Q14) ou “É devido a resistência à mudança e com o modelo tradicional a falta de formação e preparação das crianças” (Q22).

Finalmente, a resolução de problemas foi mencionada por 4% das educadoras, o que sugere que, apesar de ser uma componente importante das metodologias ativas, a sua aplicação específica em contextos educativos pode ser limitada ou ainda não suficientemente explorada. A resolução de problemas é um pilar central de muitas

abordagens construtivistas, como a de Dewey (1938), Vygostky (1991) ou Freire (1996) que vê a criança como um pequeno “cientista” capaz de desenvolver soluções criativas para problemas que surgem em seu contexto. A sua menor utilização pode ser relacionada à dificuldade de implementar essa prática de forma sistemática, especialmente em contextos com recursos limitados.

Em suma, os dados indicam que as educadoras em São Tomé adotam uma gama de estratégias pedagógicas, com uma forte ênfase no trabalho em grupo e na exploração livre, que são formas eficazes de promover a participação ativa das crianças. No entanto, a menor frequência da aprendizagem baseada em projetos e da resolução de problemas pode apontar para desafios relacionados com a formação contínua, os recursos disponíveis e o apoio institucional para a implementação plena das metodologias ativas.

4. Perceções sobre as metodologias ativas

A análise das perceções das educadoras sobre as metodologias ativas é também um dos aspetos fundamentais para compreender não apenas a sua adesão a estas abordagens, mas também os significados que atribuem às práticas pedagógicas associadas a elas.

Pensamos que as perceções das educadoras influenciam diretamente a sua prática, pois refletem tanto o seu entendimento teórico das metodologias ativas quanto as suas crenças sobre a sua aplicabilidade em contexto educativo. Neste sentido, procuramos explorar como as educadoras de infância de São Tomé percebem as metodologias ativas, que benefícios e desafios associam a estas práticas, e de que forma essas perceções podem moldar a sua implementação.

A literatura revela que, em muitos contextos, a adesão às metodologias ativas depende não só da formação contínua dos educadores, mas também da sua confiança na capacidade dessas metodologias para promover uma aprendizagem mais significativa, envolvente e personalizada para as crianças. No entanto, as perceções das educadoras podem variar amplamente, sendo influenciadas por fatores como a formação prévia, a disponibilidade de recursos, e o contexto sociocultural específico.

Este item da análise procura identificar como as educadoras Santomenses compreendem e avaliam as metodologias ativas, destacando os aspetos que consideram mais positivos, assim como as dificuldades que podem enfrentar na sua implementação.

Solicitámos que as educadoras assinalassem o seu grau de concordância com uma série de expressões (25) numa escala de 1 a 5 (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - concordo; 5 - concordo totalmente), nomeadamente sobre: i) potencialidades das metodologias ativas; ii) alguns desafios na implementação de metodologias ativas e iii) Implementação de metodologias ativas no contexto de São Tomé. Analisaremos os dados recolhidos.

Em relação às potencialidades das metodologias ativas, as participantes manifestaram as suas perceções, tal como podemos observar na tabela 3.

Tabela 3

Potencialidades das metodologias ativas

Potencialidades das metodologias ativas	1	2	3	4	5
1. As metodologias ativas ajudam as crianças a desenvolver uma maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem.	5	0	0	8	17
2. O uso de metodologias ativas favorece a criatividade e a resolução de problemas.	1	0	0	20	8
3. As crianças não aprendem tão bem quando participam ativamente na construção do conhecimento.	8	5	6	7	4
4. A aprendizagem em grupo, promovida pelas metodologias ativas, melhora as competências sociais das crianças.	0	0	1	19	10
5. As metodologias ativas tomam o processo de ensino mais motivador para as crianças.	3	4	0	13	10
6. As metodologias ativas permitem uma maior adaptação ao ritmo individual de aprendizagem de cada criança.	2	1	3	18	6
7. A ludicidade e a experimentação são essenciais para a aprendizagem na educação pré-escolar.	4	1	5	14	6

As respostas obtidas revelam uma perceção predominantemente positiva sobre as potencialidades das metodologias ativas. Por exemplo, 25 participantes (83%) concordam ou concordam totalmente que estas práticas promovem a autonomia e a responsabilidade na aprendizagem (item 1). Este dado é coerente com os pressupostos de autores como Freire (1996) e Dewey (1938), que defendem uma educação centrada no sujeito e promotora da autonomia.

A relação entre metodologias ativas e criatividade é igualmente valorizada: 28 participantes (95%) afirmam concordar ou concordar totalmente que essas práticas favorecem a criatividade e a resolução de problemas (item 2). Este resultado reforça a ideia de que a aprendizagem ativa estimula competências do pensamento crítico e criativo, em consonância com as propostas de Morin (2001) sobre a educação para a complexidade.

No entanto, a afirmação “As crianças não aprendem tão bem quando participam ativamente na construção do conhecimento” (item 3) teve 13 respostas em desacordo (1 e 2) e apenas 11 respostas entre concordância (4 e 5), o que demonstra uma certa ambiguidade ou possível incompreensão do item, já que é o único formulado de forma negativa. Este aspeto poderá indiciar uma fragilidade, o que se poderá traduzir em alguma insegurança quanto à efetividade das práticas ativas.

Também se destaca que a maioria dos participantes (76%) reconhece que o trabalho em grupo melhora as competências sociais (item 4), e que o processo se torna mais motivador (item 5), indo ao encontro das visões de Vygotsky (1978), que sublinha a importância do contexto social e da interação na aprendizagem. A ludicidade e a experimentação (item 7) são igualmente vistas como essenciais, o que parece estar articulado com abordagens pedagógicas construtivistas, particularmente no contexto da educação pré-escolar.

Quando questionadas sobre os desafios que pensam existir na implementação de metodologias ativas, o resultado está visível na tabela 4.

Tabela 4

Alguns desafios na implementação de metodologias ativas

Alguns desafios na implementação de metodologias ativas	1	2	3	4	5
8. A falta de materiais e recursos didáticos limita a aplicação de metodologias ativas.	7	2	4	12	5
9. O número elevado de crianças por grupo dificulta a adoção de práticas ativas.	5	3	2	17	3
10. A formação inicial e contínua dos educadores deveria incluir mais conteúdos sobre metodologias ativas.	3	3	3	18	3
11. Há orientação e apoio institucional para a implementação dessas metodologias.	0	3	8	13	6
12. A falta de tempo para planificação é um obstáculo à utilização de metodologias ativas.	0	0	10	13	7
13. A estrutura curricular do pré-escolar permite liberdade suficiente para a aplicação dessas metodologias.	0	3	11	12	4
14. A resistência à mudança por parte de colegas ou da gestão escolar dificulta a adoção de novas práticas pedagógicas.	5	7	8	8	2

Um dos desafios identificados na implementação de metodologias ativas refere-se à falta de materiais e recursos didáticos adequados. De acordo com os dados recolhidos, 17 participantes (56%) afirmaram que concordam ou concordam totalmente que esta carência limita significativamente a aplicação efetiva das metodologias ativas (item 8). Este resultado evidencia que a ausência de recursos concretos, como materiais manipuláveis, tecnologia educativa ou livros adaptados, pode restringir a execução de práticas

pedagógicas mais participativas. Segundo Moran (2015), a adoção de metodologias ativas exige condições materiais mínimas que permitam a experimentação, a colaboração e a aprendizagem prática, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

No que diz respeito ao número elevado de crianças por grupo, observou-se que 20 participantes (80%) concordam ou concordam totalmente que essa realidade dificulta a adoção de práticas ativas (item 9). Tal evidência demonstra que o excesso de alunos por turma torna a atenção individualizada mais difícil, comprometendo a interação e a participação efetiva dos educandos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), grupos muito numerosos inviabilizam práticas centradas no aluno, uma vez que exigem mais tempo de gestão e dificultam a escuta ativa e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança.

Outro aspeto apontado como relevante prende-se com a formação inicial e contínua dos educadores. Os dados mostram que 21 participantes (70%) concordam ou concordam totalmente que essa formação deveria incluir mais conteúdos relacionados com metodologias ativas (item 10). Esta perceção revela uma consciência profissional sobre a importância da atualização pedagógica. De acordo com Nóvoa (2017), os educadores necessitam de oportunidades formativas que promovam a inovação, a reflexão crítica e a apropriação de novas abordagens metodológicas, como é o caso das metodologias ativas.

No que se refere ao apoio institucional para a implementação dessas metodologias, 19 participantes (63%) concordam ou concordam totalmente que há orientação e suporte por parte das instituições (item 11). Este dado demonstra que, embora haja desafios estruturais, muitos profissionais reconhecem o esforço de apoio por parte das instituições educativas. Segundo Luck (2011), o apoio institucional é fundamental para garantir a sustentabilidade e eficácia das práticas pedagógicas inovadoras, sendo o envolvimento da gestão escolar um fator essencial.

Por outro lado, no que diz respeito à planificação das atividades, os dados indicam que 12 participantes manifestaram uma posição neutra (nem concordam nem discordam), enquanto 20 participantes (90%) concordam ou concordam totalmente que o tempo para planificação é imprescindível (item 12). Isto indica que, embora não exista consenso total, a grande maioria reconhece que a implementação de metodologias ativas exige mais tempo e dedicação para planear atividades diversificadas e centradas na criança. Como afirma Zabala e Arnau (2010), a planificação detalhada e intencional é um componente indispensável das práticas educativas ativas e eficazes.

Relativamente à estrutura curricular do pré-escolar, 16 participantes (80%) afirmaram que concordam ou concordam totalmente que esta permite liberdade suficiente para a aplicação das metodologias ativas (item 13), embora 14 participantes tenham indicado discordância. Este dado sugere uma divisão de perceções entre os profissionais, podendo estar relacionada com a forma como a autonomia curricular é interpretada e implementada em diferentes contextos. Segundo Malaguzzi (2016), uma estrutura curricular flexível é uma condição favorável à emergência de projetos pedagógicos inovadores, permitindo que o educador atue com maior liberdade criativa e pedagógica.

Por fim, no que concerne à resistência à mudança por parte de colegas ou da gestão escolar, os participantes apontaram este fator como um dos obstáculos à adoção de novas práticas pedagógicas (item 14). A resistência institucional ou individual pode dificultar a implementação de abordagens inovadoras, mantendo práticas tradicionais já enraizadas. Como referem Fullan e Langworthy (2014), a mudança educacional depende não apenas de políticas e formação, mas também de uma cultura organizacional aberta à inovação e à colaboração entre os profissionais da educação.

No que concerne à implementação e desenvolvimento de metodologias ativas, as educadoras manifestaram a sua opinião, tal como podemos verificar na tabela 5.

Tabela 5

Implementação de metodologias ativas no contexto de São Tomé

Implementação de metodologias ativas no contexto de São Tomé	1	2	3	4	5
15. A realidade dos jardins de infância em São Tomé favorece a implementação de metodologias ativas.	1	14	0	15	0
16. O contexto educativo de São Tomé apresenta desafios específicos para a implementação de metodologias ativas.	0	3	12	14	1
17. O acesso limitado a materiais didáticos e tecnológicos dificulta a adoção de metodologias ativas.	0	5	1	24	0
18. As infraestruturas das instituições de educação pré-escolar, em São Tomé, permitem o uso de abordagens ativas.	0	5	7	16	2
19. O elevado número de crianças por sala compromete a possibilidade de aplicar metodologias ativas.	0	4	5	15	6
20. As condições de trabalho dos educadores de infância em São Tomé influenciam a sua capacidade de inovar na prática pedagógica.	0	10	1	13	6
21. O currículo de educação pré-escolar em São Tomé incentiva práticas pedagógicas ativas.	0	6	6	14	4
22. A formação inicial e contínua dos educadores em São Tomé prepara-os adequadamente para o uso de metodologias ativas.	0	5	2	20	3
23. A comunidade e as famílias compreendem e apoiam práticas pedagógicas inovadoras.	0	5	15	7	3
24. O apoio governamental e institucional é suficiente para promover metodologias ativas na educação pré-escolar.	0	8	12	8	2
25. Os recursos naturais e culturais de São Tomé podem ser aproveitados para enriquecer uma aprendizagem mais ativa.	0	1	0	21	8

No que diz respeito à realidade dos JI (em estudo) em São Tomé, verifica-se uma divisão significativa quanto à percepção sobre a viabilidade da implementação de metodologias ativas. Metade dos participantes (50%) discorda que o contexto favoreça tal implementação, enquanto a outra metade (50%) concorda ou concorda totalmente com essa possibilidade (item 15). Esta distribuição equitativa evidencia uma ambivalência entre os educadores quanto à adequação do ambiente educativo atual para práticas pedagógicas inovadoras.

O contexto educativo Santomense apresenta, assim, desafios específicos para a implementação de metodologias ativas. De acordo com os dados recolhidos, 15 participantes (50%) manifestaram concordância com essa afirmação, ao passo que 12 participantes (40%) se mantiveram neutros, ou seja, nem concordam nem discordam (item 16). Este resultado revela a consciência, por parte de uma porção significativa dos educadores, de que a realidade local exige adaptações e esforços adicionais para a aplicação eficaz de tais metodologias.

Um dos obstáculos mais mencionados é o acesso limitado a materiais didáticos e tecnológicos, o que dificulta diretamente a adoção de metodologias ativas. Neste item, 24 participantes (85%) concordaram ou concordaram totalmente com esta afirmação (item 17), refletindo a carência de recursos como uma das principais barreiras estruturais no processo educativo.

Relativamente às infraestruturas das instituições de educação pré-escolar, 18 participantes (70%) afirmaram que estas permitem, de certo modo, o uso de abordagens ativas (item 18). Esta maioria sugere que, apesar de limitações, há algum suporte físico para a aplicação das metodologias, o que pode ser um ponto de partida promissor.

Por outro lado, o elevado número de crianças por sala de aula foi apontado como um fator que compromete significativamente a possibilidade de aplicar metodologias ativas. Nesta questão, 21 participantes (82%) manifestaram concordância com tal dificuldade (item 19). A sobrecarga numérica nas turmas dificulta a individualização do ensino e a dinamização de atividades interativas.

As condições de trabalho dos educadores também surgem como fator determinante. De acordo com os dados, 19 participantes concordam ou concordam totalmente que essas condições influenciam a capacidade de os profissionais inovarem na prática pedagógica, enquanto apenas 10 discordam (item 20). Este dado aponta para a necessidade de valorização profissional e melhores condições laborais como pré-requisitos para a transformação metodológica

Por sua vez, o currículo de educação pré-escolar em São Tomé é percecionado como um elemento que incentiva práticas pedagógicas ativas, segundo 18 participantes (60%) que manifestaram concordância ou concordância total com esta afirmação (item 21). Esta visão positiva sobre o currículo revela um alinhamento teórico com os princípios das metodologias ativas.

A formação inicial e contínua dos educadores foi avaliada como adequada para o uso destas metodologias por 23 participantes (87%), que indicaram concordância ou concordância total (item 22). Este dado evidencia um esforço formativo no sentido de preparar os profissionais para uma abordagem mais centrada no aluno.

No entanto, quando questionados sobre o envolvimento da comunidade e das famílias nas práticas pedagógicas inovadoras, 15 participantes (50%) indicaram uma posição neutra, nem concordando nem discordando (item 23). Este resultado pode refletir uma certa distância ou falta de comunicação entre as escolas e os contextos familiares.

Igualmente, o apoio governamental e institucional foi considerado insuficiente por muitos, com 12 participantes a assumirem uma posição neutra (item 24), o que sugere incerteza ou uma perceção de ausência de políticas mais estruturadas de incentivo às metodologias ativas.

Por fim, uma nota altamente positiva foi registada quanto ao aproveitamento dos recursos naturais e culturais de São Tomé como ferramenta pedagógica. Neste item, 29 participantes (96,6%) concordaram ou concordaram totalmente que tais recursos podem ser usados para enriquecer uma aprendizagem mais ativa e contextualizada (item 25). Este resultado destaca o potencial local enquanto catalisador para a inovação educativa.

4.1 Análise das perceções das educadoras: questões abertas

Continuando a análise do inquérito por questionário e com o objetivo de compreender ainda melhor as perceções dos educadores de infância sobre o impacto das metodologias ativas na qualidade da educação pré-escolar em São Tomé, foram incluídas quatro questões abertas no questionário aplicado. Estas questões permitiram recolher dados qualitativos que revelam as opiniões, experiências e sugestões dos participantes, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre o tema em estudo.

A análise das respostas foi realizada através de uma abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo, a partir da qual emergiram categorias e subcategorias representativas das ideias expressas. A seguir será apresentada a análise de cada questão

aberta de forma individual, de modo a respeitar a especificidade das respostas e a garantir uma leitura estruturada e coerente dos dados recolhidos.

4.1.1 Análise das percepções dos educadores sobre o impacto do investimento em metodologias ativas na qualidade da educação pré-escolar

Relativamente ao impacto do investimento em metodologias ativas na qualidade da educação pré-escolar em São Tomé, as respostas das inquiridas foram agrupadas em seis categorias, tal como se pode observar na tabela 6.

Tabela 6

Categorias emergentes das percepções dos educadores sobre o impacto do investimento em metodologias ativas na educação pré-escolar

Categoria	Descrição
1. Valorização das metodologias ativas	Reconhecimento das metodologias ativas como estratégias eficazes que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino na educação pré-escolar.
2. Dinamismo e envolvimento no processo educativo	Identificação de maior participação, interesse e motivação das crianças no processo de aprendizagem através de práticas pedagógicas ativas.
3. Desenvolvimento holístico da criança	Perceção de que as metodologias ativas promovem o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo as dimensões cognitiva, emocional, social e motora.
4. Necessidade de investimento governamental	Entendimento de que o apoio institucional é essencial para viabilizar a implementação eficaz das metodologias ativas, por meio de melhores condições físicas e materiais nas instituições de educação pré-escolar.
5. Qualificação da educação	Associação entre metodologias ativas e o aumento da qualidade educativa, bem como a valorização da prática docente.
6. Preparação para o ensino primário	Compreensão de que a adoção de metodologias ativas contribui positivamente para a transição das crianças para o ensino primário, facilitando a adaptação e continuidade da aprendizagem.

A totalidade dos educadores inquiridos concordou que o investimento em metodologias ativas tem um impacto positivo na qualidade da educação pré-escolar. As respostas evidenciam que este tipo de abordagem pedagógica torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as educadoras destacaram a importância do investimento governamental, sublinhando que melhores condições estruturais e materiais podem potenciar a eficácia das metodologias ativas.

Como refere uma das participantes: “Sim, porque uma vez que o governo investir no jardim de infância e em cada sala vai haver menos crianças e a educadora trabalha melhor, e as crianças aprendem com mais facilidade” (Q3). Outra educadora afirma: “Sim, porque o governo ao investir na educação melhora a metodologia ativa e a aprendizagem, que vai ter mais materiais e lições, e também contribui para a construção de jardins de infância” (Q1). Essas afirmações apontam para a relação direta entre o apoio institucional e a qualidade da prática pedagógica.

Outras respostas reforçam esta percepção: “Sim, porque, no meu entender, melhora a qualidade de ensino qualificado em São Tomé” (Q7), e ainda: “Sim, com uma boa metodologia ativa também há uma melhoria significativa na aprendizagem” (Q10).

As educadoras também reconhecem que essas práticas ajudam na transição para etapas futuras da escolaridade: “Sim, porque dessa forma ajuda as crianças na preparação para o ensino primário” (Q28), e “Sim, com uma boa metodologia ativa também há melhorias por parte das crianças” (Q27).

Por fim as respostas recolhidas indicam que as participantes responderam de forma coerente com a pergunta proposta, evidenciando que o investimento em metodologias ativas, aliado ao apoio governamental, é percebido como um fator determinante para a melhoria da qualidade da educação pré-escolar em São Tomé.

4.1.2 A troca de experiências entre educadores como facilitadora da implementação das metodologias ativas

A partir da análise do discurso das participantes, emergiram seis categorias principais (tabela 7) que orientam a compreensão esta dimensão colaborativa: valorização da troca de experiências, desenvolvimento profissional contínuo, melhoria das práticas pedagógicas, aprendizagem colaborativa, valorização da diversidade de saberes e promoção de competências sociais. Estas categorias refletem as múltiplas dimensões em que a colaboração entre educadores atua como facilitadora da inovação pedagógica.

Tabela 7

Categorias emergentes sobre a importância da troca de experiências entre educadores na implementação das metodologias ativas

Categoria	Descrição
1. Valorização da troca de experiências	Reconhecimento do intercâmbio de saberes entre educadores como elemento fundamental para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
2. Desenvolvimento profissional contínuo	Percepção da partilha entre pares como promotora da aprendizagem permanente, permitindo o crescimento técnico e reflexivo dos educadores.
3. Melhoria das práticas pedagógicas	Identificação de benefícios diretos da colaboração entre educadores na diversificação e aperfeiçoamento das estratégias de ensino.
4. Aprendizagem colaborativa	Compreensão de que o trabalho conjunto entre educadores fortalece competências pedagógicas e sociais, promovendo um ambiente profissional de apoio mútuo.
5. Valorização da diversidade de saberes	Reconhecimento das diferentes experiências e perspectivas como enriquecedoras da prática docente, permitindo respostas mais ajustadas às necessidades das crianças.
6. Promoção de competências sociais	Identificação do impacto da colaboração na melhoria de competências como empatia, comunicação, cooperação e espírito de equipa.

A troca de experiências entre educadores revela-se como um fator essencial para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas no contexto da educação pré-escolar. Todos os participantes da investigação reconheceram a importância dessa prática, apontando que a partilha de conhecimentos, estratégias e vivências pedagógicas contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria das práticas em sala de aula.

A análise das respostas obtidas demonstra que a colaboração entre pares promove uma aprendizagem mútua, fortalecendo as competências pedagógicas dos educadores e criando um ambiente de apoio coletivo. Uma das participantes afirmou: “Sim, porque pouco a pouco uma educadora vai ajudando a outra na melhoria de aprendizagem” (Q3), destacando o papel do apoio mútuo na construção de práticas mais eficazes. Outra educadora referiu: “Sim, porque aprendizagem em grupo promove a competências entre educadores” (Q5), reforçando a ideia de que o trabalho colaborativo não só beneficia os alunos, mas também desenvolve habilidades profissionais nos próprios educadores.

Ainda, a valorização das diferentes perspectivas e saberes individuais foi evidenciada na resposta: “Sim, cada um de nós tem sempre uma ideia ou opinião para vida” (Q19). Essa citação sublinha a riqueza que a diversidade de experiências pode trazer

para a prática pedagógica, permitindo que os educadores aprendam uns com os outros e desenvolvam novas abordagens mais adaptadas às necessidades das crianças.

A troca de ideias entre de educação pré-escolar contribui, assim, para o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas, promovendo uma maior capacidade de adaptação das metodologias ativas às especificidades de cada grupo de crianças. Como sintetizou um dos participantes: “Sim, porque melhora a competência social e profissional incentivando aprendizagem colaborativa” (Q4), apontando para os ganhos não apenas a nível técnico-pedagógico, mas também no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, empatia e espírito de equipa.

Dessa forma, pode-se afirmar que o intercâmbio de experiências entre educadores não é apenas desejável, mas essencial para a consolidação das metodologias ativas na prática educativa. Trata-se de um processo dinâmico que valoriza o conhecimento coletivo, fomenta a inovação pedagógica e contribui para uma cultura de formação contínua, beneficiando tanto os educadores como as crianças sob sua orientação.

4.1.3 A participação ativa da família pode contribuir para o sucesso das crianças se integrada em metodologia ativas.

A análise das respostas revelou seis categorias (tabela 8) que sintetizam as diferentes dimensões e impactos dessa colaboração familiar: importância do envolvimento familiar, contributo para o desenvolvimento socioemocional, promoção da motivação para a aprendizagem, fortalecimento da ligação entre casa e escola, apoio emocional e confiança, e estímulo à autonomia e participação. Estas categorias permitem compreender de forma sistematizada como o engajamento familiar potencializa os resultados educativos e o desenvolvimento integral das crianças.

Tabela 8

Categorias emergentes sobre a participação da família nas metodologias ativas na educação pré-escolar

Categoria	Descrição
1. Importância do envolvimento familiar	do Reconhecimento do papel fundamental da participação da família no processo educativo como fator determinante para o sucesso das crianças.
2. Contributo para o desenvolvimento socioemocional	o Perceção de que a colaboração familiar reforça a autoestima, a confiança e o bem-estar emocional das crianças.

3. Promoção da motivação para a aprendizagem	Identificação do apoio familiar como elemento que torna o ensino mais motivador e estimulante para as crianças.
4. Fortalecimento da ligação entre casa e escola	Compreensão de que a participação ativa dos pais contribui para estabelecer uma relação integrada e colaborativa entre os contextos familiar e escolar.
5. Apoio emocional e confiança	Reconhecimento da importância do suporte emocional dos familiares para o desenvolvimento da segurança afetiva das crianças durante o processo educativo.
6. Estímulo à autonomia e participação	Valorização da colaboração familiar como facilitadora do desenvolvimento da autonomia infantil e da participação ativa nas atividades pedagógicas.

A participação da família revela-se um elemento fundamental para o sucesso das crianças quando integrada nas metodologias ativas. Todos os educadores inquiridos foram unânimes ao afirmar a importância desta colaboração. Como referido por um dos participantes: “Sim, porque com uma metodologia ativa a família ajuda muito no sucesso das crianças” (Q2), o que reforça a ideia de que o envolvimento familiar é um fator potenciador do desenvolvimento da criança. Outra educadora acrescenta: “Sim, a participação ativa da família na educação das crianças no jardim contribui para o sucesso das crianças e melhora a autoestima e a confiança” (Q21), destacando não apenas os ganhos no domínio cognitivo, mas também no socio emocional.

Este envolvimento familiar também é descrito como essencial na promoção de um ensino mais motivador, como indica a resposta: “É essência na aprendizagem e a educação das crianças torna-se um ensino mais motivado com a participação da família” (Q4). Neste contexto, o apoio emocional e a presença ativa dos pais nas experiências educativas são vistos como facilitadores do processo de aprendizagem, tal como referenciado por outra educadora: “Sim. A criança tem confiança nos seus pais e a sua participação é muito importante” (Q29).

De um modo geral, as respostas obtidas sublinham que a integração da família no processo educativo contribui significativamente para o reforço da autoestima, da confiança e da motivação das crianças para aprender. Um exemplo disso é a seguinte afirmação: “Sim, porque com a participação da família o sucesso da criança torna-se mais simples para ajudar na participação de cada criança” (Q27). Deste modo, quando os pais se envolvem ativamente na aprendizagem dos seus filhos, não apenas reforçam a ligação entre casa e escola, como também estimulam o desenvolvimento da autonomia e da confiança necessárias à participação efetiva nas atividades propostas pelas metodologias ativas.

4.1.4 A participação das crianças e o impacto das metodologias ativas

A participação das crianças nas atividades educativas é um dos aspetos centrais das metodologias ativas na educação pré-escolar.

A partir das respostas dos educadores, foi possível identificar quatro categorias (tabela 9) que refletem o impacto destas abordagens na motivação, autonomia, desenvolvimento integral das crianças e na criação de um ambiente educativo mais dinâmico e colaborativo. Essas categorias permitem compreender de que forma as metodologias ativas promovem o envolvimento efetivo e significativo das crianças no processo de aprendizagem.

Tabela 9

Categorias emergentes sobre a participação das crianças e o impacto das metodologias ativas

Categoria	Descrição
1. Aumento da motivação e interesse	Refere-se ao maior entusiasmo e vontade demonstrados pelas crianças para participar nas atividades quando são usadas metodologias ativas.
2. Desenvolvimento da autonomia	Enfatiza a capacidade das crianças para tomar decisões, responsabilizar-se e gerir o próprio processo de aprendizagem.
3. Promoção do desenvolvimento integral	Inclui o progresso em várias áreas do desenvolvimento infantil, como linguagem, motricidade fina, competências cognitivas, sociais e emocionais.
4. Criação de um ambiente educativo dinâmico e colaborativo	Destaca o ambiente mais interativo e significativo criado pela participação ativa das crianças, que favorece a expressão, a resolução de problemas e o trabalho em grupo.

A participação das crianças nas atividades educativas revela-se significativamente mais evidente quando se recorre a metodologias ativas (Moran, 2018). Esta constatação foi reforçada pelos dados recolhidos junto dos educadores de infância, cujas respostas foram amplamente favoráveis à adoção dessas abordagens pedagógicas. De forma unânime, os profissionais relataram que, com a implementação de metodologias ativas, as crianças demonstram um interesse mais acentuado pelas atividades propostas, bem como uma maior autonomia na tomada de decisões e nas escolhas realizadas durante o processo de aprendizagem.

Um dos educadores inquiridos afirmou: “Sim, porque com uma metodologia ativa as crianças ficam com mais ânimo para participar nas atividades” (Q2), sublinhando o entusiasmo que as metodologias ativas despertam nos mais pequenos. De forma

semelhante, outro participante reforçou essa percepção ao afirmar que “com o método, as crianças vão ficar mais animadas para participar nas atividades” (Q27), destacando a motivação acrescida que estas estratégias pedagógicas proporcionam.

Além da motivação e do envolvimento emocional, os educadores reconheceram que a participação ativa das crianças contribui de forma concreta para o seu desenvolvimento global. Um dos entrevistados indicou: “Sim, porque quando as crianças participam, desenvolvem na linguagem e desenvolvem a manualidade e vai desenvolver a sua aprendizagem” (Q30), revelando uma percepção clara da ligação entre o envolvimento ativo e o progresso em diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente a linguagem, a motricidade fina e as competências cognitivas.

A mesma perspetiva é partilhada por outra educadora: “Sim, porque com a metodologia ativa, a criança sente-se mais ativa, com gosto de participar na atividade” (Q8), o que evidencia a importância do prazer e da motivação intrínseca no processo educativo. Este sentimento de pertença e de valorização pessoal promove, segundo os testemunhos recolhidos, uma maior predisposição para aprender e interagir com os outros.

Outro testemunho igualmente revelador destaca que “ajudam as crianças a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem do ensino” (Q5). Esta visão vai ao encontro dos pressupostos teóricos das metodologias ativas, que valorizam o papel da criança como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, responsável por explorar, experimentar e construir conhecimento de forma participativa.

Assim, os relatos dos educadores convergem para uma compreensão partilhada de que a utilização de metodologias ativas na educação pré-escolar favorece não apenas o aumento da participação das crianças, mas também a sua implicação efetiva e consciente no processo educativo. Através destas metodologias, as crianças deixam de ser meras recetoras de conteúdos e assumem-se como protagonistas da sua aprendizagem, o que contribui para o fortalecimento de competências essenciais ao seu desenvolvimento integral.

Além disso, observa-se que a participação ativa promove um ambiente de sala de aula mais dinâmico, colaborativo e significativo. As crianças são incentivadas a expressar as suas opiniões, a tomar decisões, a resolver problemas e a trabalhar em grupo, o que reforça competências sociais e emocionais fundamentais. Tal abordagem está em consonância com os princípios defendidos por autores como Freire (2011), que considera

a educação como um processo dialógico e libertador, no qual o educando deve ter voz ativa e ser respeitado na sua capacidade de pensar e agir sobre o mundo.

Portanto, os testemunhos dos educadores analisados demonstram de forma clara que a adoção de metodologias ativas na educação de infância tem um impacto significativo na participação das crianças. Ao serem envolvidas de forma mais direta e significativa nas atividades pedagógicas, as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também competências sociais, emocionais e motoras, que são essenciais para a construção de uma aprendizagem sólida, crítica e transformadora.

Os resultados obtidos nestas quatro questões revelam um conjunto de fatores interligados que influenciam diretamente a implementação e os resultados das metodologias ativas na educação pré-escolar. A unanimidade dos educadores quanto à importância do investimento em metodologias ativas reforça a ideia de que o apoio institucional, seja financeiro, estrutural ou formativo, constitui a base imprescindível para a melhoria da qualidade educativa. Este dado está articulado com a literatura que destaca a necessidade de condições materiais e humanas adequadas para a eficácia das práticas pedagógicas inovadoras (Freire, 2011; Moran, 2015).

A troca de experiências entre educadores emerge como um elemento central para a consolidação dessas metodologias, funcionando como uma via privilegiada para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. O intercâmbio de saberes e práticas permite não só a melhoria contínua das competências docentes, mas também a construção coletiva de soluções que respondem às especificidades do contexto educativo. Estes achados corroboram estudos que defendem a formação colaborativa como catalisadora de mudanças efetivas nas práticas.

O envolvimento ativo da família surge igualmente como um fator crucial, uma vez que a colaboração entre a escola e a comunidade educativa potencia o desenvolvimento integral da criança, sobretudo nos domínios socioemocionais e motivacionais. Este aspeto é particularmente relevante no pré-escolar, etapa em que a relação entre casa e escola favorece a construção de ambientes de aprendizagem consistentes e enriquecedoras.

Por último, a participação ativa das crianças nas atividades pedagógicas evidencia o impacto direto das metodologias ativas no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A valorização do protagonismo infantil, associada à criação de ambientes educativos dinâmicos e colaborativos, reforça a necessidade de práticas pedagógicas centradas na criança, que promovam autonomia e responsabilidade na aprendizagem.

Em suma, os resultados indicam que a efetivação das metodologias ativas depende da conjugação articulada do investimento institucional, do fortalecimento das redes de colaboração entre educadores, da participação familiar e do envolvimento direto das crianças no processo educativo. Esta abordagem integrada contribui para a construção de uma educação pré-escolar de qualidade, capaz de responder às necessidades do desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

5. Sugestões para melhorar a implementação de metodologias ativas

Na última questão aberta, as educadoras apresentaram sugestões concretas para melhorar a implementação das metodologias ativas no contexto do pré-escolar, destacando principalmente a importância das condições físicas e materiais dos espaços educativos. Na tabela 10 podemos ver as categorias que emergiram da análise das respostas.

Tabela 10

Sugestões para melhorar a implementação de metodologias ativas

Categoria	Descrição
1. Melhoria e ampliação dos espaços físicos	Refere-se à necessidade de salas maiores, pátios ampliados e espaços adequados que favoreçam a liberdade de movimento e o desenvolvimento das competências das crianças.
2. Redução do número de crianças por sala	Destaca a importância de diminuir a lotação nas salas de atividades para permitir um acompanhamento mais individualizado e a aplicação eficaz das metodologias ativas.
3. Melhoria das condições ambientais	Envolve a melhoria da ventilação e iluminação nas salas, garantindo um ambiente saudável e estimulante para o processo de aprendizagem.
4. Aquisição e diversificação de materiais pedagógicos	Refere-se à necessidade de mais recursos didáticos e tecnológicos que enriqueçam o ambiente educativo, apoiando atividades diversificadas e adaptadas aos interesses das crianças.

No discurso das participantes, um dos pontos mais enfatizados foi a necessidade de ampliar os espaços disponíveis para as crianças. Como afirmou uma educadora, “para uma melhoria de qualidade deve haver mais espaço para os meninos” (Q2), sublinhando a relevância de ambientes amplos que permitam às crianças movimentar-se livremente e desenvolver competências diversas. Outra educadora reforçou esta ideia ao referir que é imprescindível “um espaço de atividade adequado onde as crianças possam desenvolver as suas competências” (Q10), evidenciando a relação direta entre o espaço físico e a

qualidade do processo pedagógico. Similarmente, foi salientada a existência de “espaço próprio na sala de atividade” (Q29), sugerindo que as áreas destinadas às atividades devem ser específicas e organizadas para favorecer diferentes tipos de experiências educativas.

As educadoras mencionaram a necessidade de espaços exteriores adequados, nomeadamente pátios amplos, que possibilitem a realização de atividades ao ar livre, consideradas fundamentais para a aprendizagem ativa e o desenvolvimento holístico das crianças. O reforço da ideia de “mais espaço para os meninos” (Q7) reflete a urgência de criar ambientes que possibilitem a exploração, o movimento e a interação social, essenciais nas metodologias ativas.

Outro aspeto destacado foi a melhoria das condições ambientais, como ventilação e iluminação das salas de atividades, que são essenciais para criar um ambiente saudável e propício ao ensino-aprendizagem.

A superlotação foi apontada como um fator prejudicial, conforme evidenciado por declarações como “É que diminua excesso de criança por sala” (Q19), mostrando que o número elevado de crianças por turma pode comprometer a qualidade das atividades e a atenção individualizada. Outra educadora complementou, destacando a necessidade de “materiais, espaços interior e exterior e menos crianças em cada sala de atividade” (Q27), o que sugere que a redução do número de crianças por sala, aliada a espaços físicos adequados, é crucial para o sucesso das metodologias ativas.

Por fim, a carência de recursos pedagógicos adequados foi uma preocupação constante. As educadoras enfatizaram a importância da disponibilização de materiais diversificados e específicos, tais como jogos educativos, livros, brinquedos e recursos tecnológicos, que enriquecem o ambiente de aprendizagem e estimulam a participação ativa das crianças. A necessidade de “material adequado para cada área” (Q30) reforça a ideia de que os recursos devem ser variados e adaptados às diferentes atividades e interesses, permitindo uma abordagem pedagógica mais flexível e eficaz.

Em suma, as sugestões das educadoras revelam que a melhoria das condições físicas — espaços amplos, bem ventilados e iluminados — aliada à redução do número de crianças por sala e à disponibilização de materiais pedagógicos diversificados, são fundamentais para o fortalecimento e a efetividade das metodologias ativas no pré-escolar.

Considerações Finais

A presente investigação teve como propósito compreender os desafios e as oportunidades relacionados com as percepções sobre as metodologias ativas na prática pedagógica de educadores e auxiliares da educação pré-escolar no contexto de São Tomé, com especial enfoque no distrito de Água Grande.

A partir da análise dos dados recolhidos, foi possível constatar que, apesar das adversidades estruturais e formativas que ainda marcam o quotidiano das instituições de educação de infância, há um movimento latente e promissor em direção a práticas pedagógicas mais centradas na criança, coerentes com os princípios das metodologias ativas.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas não se limitam a estratégias pontuais ou recursos tecnológicos inovadores, mas constituem pontos de partida para processos mais amplos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de práticas educativas. Esta visão foi confirmada ao longo do estudo, na medida em que se observou uma valorização crescente, por parte dos profissionais da educação, de abordagens que favorecem a autonomia, a participação ativa e o envolvimento emocional das crianças no processo de aprendizagem.

Os resultados da investigação permitiram alcançar os três objetivos inicialmente propostos. Em primeiro lugar, verificou-se que as educadoras (e auxiliares) de infância do distrito de Água Grande recorrem com frequência a práticas articuladas com os fundamentos das metodologias ativas, mesmo que nem sempre reconheçam ou utilizem estratégias pedagógicas correspondentes. Evidencia-se, assim, uma valorização de estratégias que colocam a criança como protagonista da sua própria aprendizagem, através da exploração, da experimentação e do brincar significativo.

Em segundo lugar, foram identificados diversos obstáculos que dificultam a implementação sistemática e consistente destas metodologias no quotidiano educativo. Destacam-se entre eles a falta de formação específica dos profissionais, visto que uma grande parte apenas tem formação média, a escassa informação sobre metodologias ativas, a carência de recursos pedagógicos, a sobrelotação das salas, e as condições estruturais precárias – como a ausência de espaços adequados, de ventilação, de iluminação e de tempo disponível para a planificação conjunta entre educadores e auxiliares. Esses fatores contribuem fortemente para limitar o potencial das práticas

pedagógicas, comprometendo a criação de ambientes de aprendizagem ricos, desafiantes e significativos para as crianças.

Apesar disso, os dados recolhidos revelaram percepções fortemente positivas por parte das educadoras (e auxiliares) em relação aos benefícios das metodologias ativas. Foram destacados, entre outros aspetos, o aumento do interesse e da motivação das crianças, o reforço da autoestima e da confiança, o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, linguísticas e sociais, bem como a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, afetiva e contextualizada. A participação das famílias foi também apontada como elemento potenciador, sobretudo quando integrada nas dinâmicas propostas por essas metodologias.

Os dados recolhidos reforçam a ideia de que as metodologias ativas representam uma mudança de paradigma em relação ao modelo tradicional de ensino, que privilegia a transmissão unidirecional de conteúdos. Ao colocar o aluno no centro do processo educativo, esta abordagem não só promove o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também sociais e emocionais, como a responsabilidade, a criatividade, a autonomia e a cooperação – valores fundamentais numa sociedade cada vez mais complexa e em transformação. O papel do educador, nesse cenário, é igualmente ressignificado, passando de transmissor de saberes a mediador e facilitador da aprendizagem, criador de contextos pedagógicos que promovam a construção ativa do conhecimento.

Neste sentido, destaca-se que a implementação eficaz das metodologias ativas em São Tomé depende diretamente do investimento na formação contínua dos profissionais da educação. Esta formação deve ser contextualizada, colaborativa e reflexiva, valorizando os saberes locais e estimulando o uso criativo dos recursos disponíveis. Além disso, é fundamental reconhecer e reforçar o papel e investir na formação dos auxiliares pedagógicos, cuja presença no dia a dia das crianças constitui um suporte imprescindível para o sucesso das práticas educativas.

Importa também frisar que as metodologias ativas não se restringem ao uso de tecnologias digitais, ainda que estas possam representar um recurso importante quando disponíveis. Estratégias como o trabalho por projetos, a resolução de problemas, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em jogos, as atividades lúdicas são igualmente poderosas e viáveis, mesmo em contextos com recursos limitados, como é o caso de muitas instituições de educação pré-escolar em São Tomé. O essencial é garantir que a

criança seja respeitada como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, com voz, participação e agência desde os primeiros anos de vida.

O estudo revelou ainda sinais claros de abertura por parte dos educadores (e auxiliares) à inovação e à mudança pedagógica. Muitas demonstram sensibilidade às necessidades das crianças e desejo genuíno de aprimorar as suas práticas, mesmo em contextos adversos. Esta disposição constitui um terreno fértil para o desenvolvimento gradual e sustentado das metodologias ativas, sobretudo se for acompanhada de políticas públicas consistentes, investimentos adequados na infraestrutura escolar e a criação de espaços de diálogo e de colaboração entre os diferentes agentes educativos.

Deste modo, considera-se que o contexto de São Tomé, embora desafiador, apresenta um enorme potencial transformador. Para que esse potencial se concretize, é indispensável garantir condições materiais, físicas e humanas adequadas, fortalecendo a formação inicial e contínua dos profissionais, promovendo a valorização das carreiras, e fomentando a criação de redes de apoio e acompanhamento pedagógico.

A articulação entre Estado, educadores, auxiliares, famílias e comunidade é imprescindível para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, sustentáveis e centradas na criança.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação pré-escolar de qualidade em São Tomé, alicerçada nas metodologias ativas, exige mais do que boas intenções ou esforços isolados. Exige um compromisso coletivo, estruturado e consciente, que reconheça o valor da infância e a importância do brincar, da participação, da criatividade e do vínculo afetivo como fundamentos de uma educação significativa e emancipadora. Somente com esse esforço conjunto será possível consolidar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a infância santomense, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Recomendações

Com base nos resultados obtidos neste estudo sobre a aplicação de metodologias ativas na educação pré-escolar em São Tomé, particularmente no distrito de Água Grande, apresentam-se as seguintes recomendações, que têm como finalidade contribuir para melhorar as práticas pedagógicas, centrando-as na criança, enquanto “sujeito pedagógico competente e participativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 111).

Investimento na formação inicial e contínua dos educadores de infância

É prioritário reforçar a formação dos profissionais da educação pré-escolar, muitos dos quais ainda não possuem preparação específica para implementar e desenvolver metodologias ativas na prática. Recomenda-se a criação de programas de capacitação permanentes e contínuos, com enfoque prático-reflexivo, que promovam o domínio de estratégias que envolvam metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos, entre outras. Esta formação deve proporcionar espaços de experimentação e reflexão sobre a prática.

Criar condições institucionais que favoreçam e valorizem o uso consistente das metodologias ativas

Mais do que formar educadores, é essencial construir um ambiente escolar que reconheça, apoie e valorize a utilização quotidiana de metodologias ativas. Recomenda-se, nesse sentido, a (co)construção de uma cultura pedagógica que incentive a experimentação, o partilhar de práticas bem-sucedidas entre pares, o reconhecimento do esforço inovador dos educadores e a integração de tempos e espaços na rotina dedicados à planificação colaborativa e à adaptação criativa das estratégias ativas ao contexto local. Ao garantir suporte institucional e motivacional, será mais provável que essas metodologias se consolidem como parte estruturante da prática educativa.

Garantir ambientes educativos seguros, estimulantes e adequados à aprendizagem ativa

Para que as metodologias ativas possam ser efetivamente implementadas, é essencial que as instituições de educação pré-escolar disponham de condições físicas e materiais que favoreçam a autonomia, o bem-estar e o envolvimento das crianças. Recomenda-se, por isso, que se assegure a criação e requalificação de espaços educativos amplos, acessíveis

e adaptados ao brincar e à exploração, bem como o aprovisionamento de materiais didáticos diversificados e adequados. Cabe ao Ministério da Educação, em articulação com parceiros locais e internacionais, a responsabilidade de colocar a infraestrutura escolar como prioridade nas políticas públicas para a infância.

Valorização do contexto sociocultural local nas práticas pedagógicas

A eficácia das metodologias ativas depende da sua adequação ao contexto cultural das crianças. É essencial que os currículos e os materiais didáticos incorporem elementos da cultura Santomense, como histórias orais, músicas, jogos tradicionais e saberes locais. Recomenda-se, assim, o incentivo à produção de recursos pedagógicos contextualizados, que articulem o conhecimento científico com os conhecimentos populares.

Reforço da liderança pedagógica na gestão escolar

A gestão escolar tem um papel determinante na promoção da inovação pedagógica. Direções escolares ativamente envolvidas podem criar um ambiente institucional favorável à experimentação e à colaboração. Recomenda-se a formação específica de gestores escolares, para que possam exercer uma liderança pedagógica transformadora, apoiando os educadores na mudança de práticas e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo.

Síntese

A concretização destas recomendações exige um esforço conjunto entre educadores, auxiliares, gestores, famílias, comunidade, instituições de ensino superior e responsáveis pelas políticas públicas. A transformação das práticas pedagógicas não se limita à adoção de metodologias inovadoras, mas envolve uma mudança profunda na forma de compreender a infância, a aprendizagem e o papel do educador.

Com vontade política, formação adequada, condições materiais e valorização da cultura local, será possível construir uma educação pré-escolar de qualidade, promotora dos direitos da criança e do seu pleno desenvolvimento.

Como refere Portugal (2013), “ultrapassar todos os problemas que se levantam à educação de infância é um desafio hercúleo que só poderá ser superado num ambiente colaborativo e encorajador. Isso implicará, também, forte vontade e empenho político” (p.134).

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alegre, M. I. C. (2018). *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe – conceções e práticas de educadores e professores*. Instituto Politécnico de Santarém. <https://encurtador.com.br/fZ8CB>
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2014). Estratégias de ensinagem. In L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula* (5^a ed.). Univille.
- Azevedo, S. B., Pacheco, V. A., & Santos, E. A. dos. (2019). Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1–22. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2573>
- Azevedo, A., & Mesquita, C. (2017). O envolvimento das crianças em atividades investigativas: Uma experiência em educação pré-escolar. In *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 366–373). Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/17567>
- Bacellar, T. M., & Carvalho, S. R. (Orgs.). (2023). *Coletânea Pilares da Educação Contemporânea* (Vol. 4). Editora Pascal. <https://doi.org/10.29327/5306311>
- Bacich, L. (2018). Metodologias ativas: desafios e possibilidades. In: BACICH, Lilian. *Inovação na educação*. [S.l.], 24 jul. <https://lilianbacich.com/2018/07/24/metodologias-ativas/>
- Bacich, L. & Moran J. (Orgs.). (2018) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso. <https://encr.pw/Jzt9d>
- Barbosa, E., & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48–67. http://www.senac.br/midia/42471/os_boletim_web_4.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2014). *Infância e aprendizagem: A construção do conhecimento na educação infantil* (4^a ed.). Artmed.

- Bastos, C. C. (2006). Metodologias ativas. *Educação e Medicina*. <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. MEC Universidade de Coimbra.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Carta de política educativa de São Tomé e Príncipe (2022). Ministério da Educação, Cultura e Formação. <https://encurtador.com.br/WaLzQ>
- Diesel, A.; Baldez, A.; Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n.1, p. 268-288. <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. (n.d.). Significado de projeto. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projecto>
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância*. OCEPE. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/66>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). O pré-escolar faz a diferença? Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68–84. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>
- Francelino, J. C. (2021). Metodologias Ativas na formação de professores: Uma revisão da Literatura. *Brazilian Journal of Development*, 7(12), 117620–117641. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-494>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (43.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50.^a ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulart, I. C. V. (2010.) Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul-dez.
- Hernández, F. (2012). *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Artmed.

- Lei n.º 4/2018. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 14, 1ª série, de 18 de fevereiro de 2019.
- Libâneo, J. C. (2013). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Magalhães, A. S. M. (2017). *Perspetivas dos educadores portugueses sobre práticas de qualidade em contextos de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://encurtador.com.br/wOooE>
- Malaguzzi, L. (1999). *As cem linguagens da criança*. Reggio Children.
- Masson, T. J. (2012). Metodologia de ensino: Aprendizagem baseada em projetos. *Anais do 40º Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Belém, Brasil, 1–10.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa* (14ª ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Diário da República, n.º 201 - I Série A.
- Monteiro, A. (2019). *Constrangimentos e desafios no processo de implementação do currículo na educação pré-escolar em S. Tomé e Príncipe* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora. <https://encurtador.com.br/hZNVy>
- Monteiro, A. (2022). Educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383166_por
- Moran, J. (2013.) *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf
- Moran, J. (2015). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: Bacich, Lilian; Moran, José; Trevisani, Fernando (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. (pp. 13–33). Penso.
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Morán, J. M. (2015). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In J. Valente et al. (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 13–25). Papirus.
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens* (Vol. 2). (pp. 15–33). UEPG/PROEX.
- Morin, E. (2011). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (17ª ed.). Bertrand Brasil.

- Oliveira, M., Marques, F., & Costa Schreck, S. (2018). *Aplicação de metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência*. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(19), 674–684. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/633>
- Oliveira, A., & Araújo, S. (2015). *Métodos ativos de aprendizagem: uma breve introdução*. <https://abrir.link/iTnYl>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 97-116). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 9- 70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis da participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. (13-36). Artemed.
- Paiva, M., Parente, J., Brandão, I & Queiroz, A. (2016). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Pinto, M., & Carvalho, A. (2020). *Formação contínua de professores e inovação pedagógica: Desafios e possibilidades*. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 103–120. <https://doi.org/10.21814/rpe.17029>
- Portugal, G. (2013). *Desenvolvendo orientações curriculares para a educação de infância em São Tomé e Príncipe – Os desafios de um trabalho colaborativo*. In Antónia Barreto e Ana Bernard da Costa. (pp.122-135). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. <https://abrir.link/KFddO>
- Portugal, G., Mendes, C., & Neto, A. (2019). *Um estudo sobre indicadores mínimos de qualidade em educação, em São Tomé e Príncipe – O caso da educação pré-*

- escolar. In *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas*. Centro de Estudos Internacionais.
- Ribeiro, S. (2010). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar*. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19011>
- Santos, D., & Eastman, A. S. (2022). Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*, 23(51), 334–357.
- Silva, A. B., Souza, C. D., & Pereira, E. F. (2021). Metodologias ativas. *Revista Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais*, 2(1), 15–30.
- Silva, R. M., Andrade, M. L., & Costa, A. P. (2021). Metodologias ativas na formação de professores: *Percepções e práticas*. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147238637>
- Steiner, R. (2006). *Educação infantil na pedagogia Waldorf*. Antroposófica.
- Tornaghi, C. (2019). *Educação e aprendizagem ativa na primeira infância*. Vozes.
- Ubaiara, A. C. B. Kishimoto, T. M. (2019). *A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem*. *Revista Educação*. v. 44, p. 1-19, <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36248/pdf>
- Valente, J. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich, L.; Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. (pp. 26-44). Penso.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Will, E. T., & Rodrigues, M. J. (2015). *Atividades de Educação Ambiental no Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/12309>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

