



CIEA7 #8:

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO. A COLABORAÇÃO  
ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL.

Maria João Cardona<sup>o</sup>

mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

***Educação e desenvolvimento: um estudo baseado na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe***

*A relação entre a educação e o desenvolvimento social, é um processo complexo, em que interferem inúmeras variáveis, que passam pelos vários níveis de decisão e o papel dos diferentes actores que a vários níveis participam neste processo, nomeadamente as suas concepções de educação e desenvolvimento. Conciliar o crescimento da rede escolar universal com a necessidade de desenvolver um sistema educativo de qualidade não é fácil. Implica reflectir sobre a formação do/as docentes; a gestão da rede escolar; o papel dos responsáveis pela administração educacional, a nível central e local; a forma como se articulam os vários níveis de decisão. Nesta apresentação será feita uma reflexão com base na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe. Este estudo parte de um trabalho de cooperação que tem vindo a ser desenvolvido neste país desde 2005 e procura analisar algumas das questões que se colocam à relação entre o processo educativo e o desenvolvimento social.*

Educação; Formação; Desenvolvimento; Educação pré-escolar; Educação Básica.

---

<sup>o</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

## INTRODUÇÃO

*“Os governos procuram usar a educação com fins específicos: como meio de melhoramento da produtividade económica, como treino de mão-de-obra, como um mecanismo de escolha e selecção para as oportunidades existentes. (...) como protecção e valorização de ideias (...) relativas à nação e à identidade nacional.” (Ozga, Jenny, 2000:33)*

O desenvolvimento educacional depende da forma como são definidas as políticas educativas, dos fundamentos que as sustentam, dos vários níveis de decisão que interferem na sua concretização. Estas questões começam por se colocar na forma como é concebido o processo educativo e a sua relação com o desenvolvimento, o próprio entendimento da relação entre educação e desenvolvimento, a forma como estes conceitos se enquadram (ou não) na especificidade de cada contexto.

Nesta reflexão destaco uma experiência recente em dois projectos de reforma a nível da educação básica e da educação pré-escolar na República Democrática de São Tomé e Príncipe: o primeiro como coordenadora de uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém<sup>1</sup> num projecto apoiado pela Fundação Gulbenkian; o segundo como consultora do Banco Mundial. Antes de explicitar estes projectos, é importante analisar alguns pressupostos teóricos que não podemos deixar de considerar na relação entre educação e desenvolvimento.

São muitas as mudanças que se sucedem nos sistemas educativos, sendo grande a sua complexidade devido à diversidade dos intervenientes e das instituições envolvidas, a par dos múltiplos sentidos que podem ser dados à palavra educação, ao seu significado e interpretações (Alves, Mariana Gaio e Xavier, Elizabete Gomes, 2009:1). Na sua complexidade, está sempre presente uma grande carga ideológica que acaba por reflectir as concepções sociais que lhe estão subjacentes.

---

<sup>1</sup> Durante os vários anos em que decorreu o projecto integraram a equipa da ESE de Santarém o/as seguintes docentes; Maria João Cardona (coord.); Ana Fonseca; Ana Margarida Togtema; Célia Barroca; Fernando Costa; George Camacho; Isabel Rondoni; Jean Campiche; José Manuel Soares; Maria José Pagarete; Mesquita Guimarães; Pedro Reis; Ramiro Marques; Teresa Cavalheiro; José Manuel Soares; Fátima Galveias; Maria de Jesus Bento; Jorge Serigado.

*“... A pedagogia [educação] pressupõe sempre uma antropologia ou teoria do homem, e, conforme a visão que cada época tem do problema, assim se propõem métodos que apenas são válidos no período orientado pela predominância valorativa do tipo de homem que a resposta enuncia. Mas a interrogação continuará sempre válida, porque é permanente, e as respostas são apenas encontradas por cada época sempre provisórias.” (Delfim Santos, 1946: 91)*

De origem latina, *educar* vem da palavra latina *educare*, que significa alimentar, próxima da palavra *educere*, que significa conduzir, tirar. De forma mais alargada o sentido etimológico de educar, associado ao *cuidar*, vai além da forma restrita como por vezes é utilizado, apenas associado às aprendizagens escolares.

Num sentido amplo a educação surge associada ao desenvolvimento social, tendo o Estado um papel determinante na sua promoção. Naturalmente *educação & desenvolvimento* são dois conceitos que se articulam e completam. No entanto nem sempre é assim: existem práticas educativas que têm um escasso papel na promoção do desenvolvimento social, assim como pode ser possível promover o desenvolvimento social sem ser através da educação formal.

A visão da educação como factor de desenvolvimento surge sobretudo nas últimas décadas relacionando-se como a evolução da forma de conceber o conceito de desenvolvimento, numa perspectiva mais humanista em que é valorizada a participação activa de todas e todos os actores que intervêm no processo. Nesta perspectiva cada vez mais se defende que não há desenvolvimento sem a defesa dos direitos humanos, numa perspectiva de justiça social.

A qualidade educativa concebida como um processo que se vai construindo é uma base fundamental de apoio ao desenvolvimento. Nos últimos anos o conceito de qualidade tem sido muito discutido considerando os diferentes sentidos que lhe estão subjacentes e a necessidade deste ser considerado de forma contextualizada. Sendo um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam no tempo e no espaço, na sua definição têm que ser considerados os processos e resultados esperados (Bairrão, Joaquim, 1998: 47).

Mas para começar temos sempre que ter em conta que os processos educativos, na sua génese dependem das decisões políticas tomadas, sendo

determinante a forma como nestas decisões se processa a articulação entre o conhecimento e a acção.

Na avaliação das políticas educativas definidas e na forma como estas são ou não promotoras de desenvolvimento social, podemos diferenciar: as condições e critérios de acesso ao sistema de ensino; a forma como é concebida, implementada e avaliada a sua qualidade.

Começando pelo *acesso* para existir uma verdadeira igualdade de oportunidades para todas as crianças, estas têm que ter o mesmo direito de acesso independentemente da sua idade, género, religião, origem socioeconómica, ou sociocultural (Guerra, Isabel, 1996: 44).

Relativamente à *qualidade*, tudo se torna mais complexo, considerando a ambiguidade e dimensão cultural deste conceito. Existem no entanto alguns consensos teóricos, nomeadamente sobre a formação do pessoal, as características estruturais e dinâmicas das instituições, alguns aspectos das bases programáticas (Bairrão, Joaquim: 1998). Tendo começado a desenvolver-se nos países ocidentais, o conceito de qualidade e de garantia de qualidade surgem na sequência da generalização da rede escolar e da necessidade de uma maior atenção à avaliação do seu funcionamento. Não basta haver escola para todos, é necessário que esta funcione bem de forma a dar uma resposta adequada às necessidades sociais para que foi criada.

Como refere Lillian Katz (1998) a avaliação da qualidade educativa, tem sempre que ter em conta diferentes tipos de perspectivas que integram: as características objectivas do contexto educativo (como por exemplo a dimensão dos espaços, o ratio adulto/criança, etc.); o ponto de vista da criança, aluno ou aluna; o modo como estas vivem o contexto educativo em que estão inseridas; o ponto de vista dos pais e a forma como estes avaliam a sua relação com as instituições educativas; o ponto de vista dos adultos que trabalham com as crianças; a forma como a comunidade local e a sociedade em geral avaliam o funcionamento das instituições.

O conceito de qualidade educativa é assim definido exigindo o envolvimento dos diferentes parceiros implicados no processo. Esta concepção implica também que a organização de respostas pedagógicas e socioeducativas adequadas não pode ser definida apenas a nível central, tendo que ser pensada de acordo com cada realidade defendendo-se uma maior adequação e flexibilização do trabalho desenvolvido nos diversos contextos institucionais tendo em conta a sua especificidade.

Como refere João Formosinho (2005: 19) a centralização acaba por ser um processo de não participação, reduzindo o professor e o gestor escolar ao papel de meros executores dos serviços centrais ao contrário da descentralização que implica um maior equilíbrio de poderes entre os vários actores.

Mas tanto no caso de políticas educativas *mais centralizadas* como no caso das políticas *mais descentralizadas*, surge a necessidade de existir uma clara explicitação sobre os organismos responsáveis pela definição, controle e qualidade do sistema; sobre as condições e critérios de acesso à educação.

Para haver qualidade é necessária a organização de um processo de *monitorização e avaliação* contínua, que passa pelos sistemas de gestão, apoio e fiscalização existentes a nível central e/ou local. Por outro lado, a par de uma clara explicitação das funções de cada organismo, surge a necessidade de haver legislação orientadora com as normas de qualidade definidas a nível político e a capacitação destes serviços com meios e condições de funcionamento para as poderem exercer.

Em qualquer modelo de gestão tem que haver canais de comunicação que informem e implementem as políticas educativas nas escolas. Com mais ou menos autonomia, com maior ou menor capacidade de iniciativa, a forma como se processa a gestão das escolas tem sempre um papel fundamental na execução das políticas educativas. A preparação para a gestão escolar, a par da formação inicial e contínua dos docentes, é um dos elementos fundamentais para a concretização (ou não) das políticas educativas.

Paralelamente, para a monitorização e gestão do sistema educativo é necessária a existência de mecanismos de recolha e partilha de informação, que apoiem este trabalho e a tomada de decisões pertinentes e adequadas. E as informações necessárias não se esgotam nos serviços do Ministério. Partem das instituições educativas e implicam a existência de uma articulação entre todas as entidades que directa ou indirectamente interferem na vida das crianças e das famílias, assim como no funcionamento da rede escolar.

## ESTUDO DO CASO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO BÁSICO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

O projecto de cooperação na República Democrática de São Tomé e Príncipe começou no ano lectivo 2004/05 a partir de uma solicitação da Fundação Calouste

Gulbenkian. Este projecto teve como principal objectivo apoiar o processo de reforma das seis primeiras classes do ensino básico, trabalho que implicou a reforma curricular e a organização de novos manuais de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003 de 2/6/03).

Visando criar condições para a universalidade do acesso às 6 classes do ensino básico, pretendeu-se, entre outros aspectos, melhorar o seu funcionamento a partir da revisão curricular e da construção de manuais escolares para apoio aos estudantes e docentes. Partindo de uma decisão política, este projecto, entre outros aspectos acabou por ter implicações na dinâmica de funcionamento das escolas sendo os directores e directoras figuras fundamentais na mediação de todo o processo de concepção, testagem e apoio à generalização desta reforma.

Analisando mais em detalhe as etapas do projecto, podem ser diferenciados os seguintes momentos:

- A revisão curricular e a definição da estrutura dos manuais a construir para as várias classes;
- A definição do modelo de testagem dos Manuais, a escolha das classes e dos professores que iam participar neste processo.

A equipa local, maioritariamente constituída pelos metodólogos e metodólogas da Direcção Geral do Ensino Básico e técnicos do Ministérios, gradualmente foi integrando no apoio à generalização do projecto muitos dos professores e professoras que participaram na testagem, assim como muitos docentes que na altura exerciam funções na direcção das escolas.

No trabalho realizado nas 4 primeiras classes, depois de definidas as alterações curriculares, foram construídos 3 tipos de livros por classe: um Manual e um Caderno de Actividades para os alunos; e um livro de Sugestões Pedagógicas para os professores e professoras para apoio à planificação, dinamização e avaliação do seu trabalho de acordo com as inovações previstas na reforma.

A ideia de organizar um Caderno de Actividades surgiu na sequência das primeiras visitas realizadas em que verificámos que os professores passavam a maior parte do tempo a escrever no quadro os exercícios que os alunos deviam fazer. Tendo em conta o número muito elevado de alunos em cada turma, em escolas que muitas vezes ainda funcionam em horário triplo, foi uma prioridade organizar um caderno com os exercícios já impressos para libertar mais os docentes destas tarefas.

A organização do livro de Sugestões Pedagógicas foi outra prioridade tendo em conta que a maioria dos docentes não têm uma formação adequada e é escasso ou quase inexistente o apoio pedagógico que têm.

Relativamente às áreas curriculares nos manuais foram diferenciadas três: Língua Portuguesa; Matemática; Meio Físico e Social, esta última área integrando os conteúdos da formação pessoal e social, de forma transversal. As áreas de Expressão foram integradas no Livro de Sugestões Pedagógicas do professor.

Para uma maior interdisciplinaridade, nas duas primeiras classes os conteúdos das várias áreas foram organizados a partir das unidades curriculares do Meio Físico e Social. Na 3ª e 4ª classe, esta organização manteve-se, mas para uma maior liberdade na escolha dos textos de Língua Portuguesa, nesta área optou-se por uma organização diferente sendo o Manual dividido em três partes: Por terras do meu País; Por outras terras de África; Por outras terras do Mundo.

Na 5ª e 6ª classe a organização foi diferente.

Não havendo condições para generalizar o modelo da monodocência a estas classes, ao contrário do que inicialmente estava previsto, o Ministério determinou que seriam diferenciadas as seguintes áreas disciplinares: Língua portuguesa; Matemática e Ciências Naturais e Sociais; Educação Visual e Educação Musical; Educação Física. Ficou no entanto previsto que gradualmente se procuraria que as 3 áreas de Expressão viessem a ser agrupadas com a Língua Portuguesa, o que nalgumas classes ainda ocorreu durante a fase de testagem dos Manuais.

O trabalho realizado na 5ª e 6ª classe exigiu mais mudanças a nível estrutural, tendo em conta que durante muito tempo estas classes estavam integradas no ensino secundário. Desenvolver estratégias para garantir a sua integração no ensino básico não foi um processo fácil. Implicou várias mudanças, muitas delas ainda em curso, como a re-organização da rede escolar.

A organização em áreas disciplinares, e a diminuição do número de disciplinas que implicou, veio condicionar alterações na organização dos horários e na gestão do trabalho pedagógico. Os docentes passaram a ter mais tempo lectivo o que deu a oportunidade de poderem testar novas estratégias, podendo ter uma intervenção mais individualizada com os alunos. As áreas das expressões (educação visual; musical e física) também ganharam um espaço próprio, sendo esta conquista um dos aspectos mais inovadores desta reforma.

Durante o decorrer do projecto a organização de um trabalho de equipa entre os professores e professoras de Santarém e a equipa de São Tomé foi uma das

principais preocupações, mas também uma das principais dificuldades devido a sucessivas mudanças políticas no país que levaram a diferentes alterações na organização da equipa.

Na fase final deste projecto realizei um trabalho como consultora do Banco Mundial para apoiar a definição do plano para o desenvolvimento da educação pré-escolar. Este trabalho veio ajudar a uma compreensão mais profunda da realidade de São Tomé e Príncipe e da forma como tem evoluído a sua política educativa durante os últimos anos.

Retomando a reflexão teórica já apresentada de seguida serão analisadas algumas questões com que nos confrontámos durante o desenvolvimento do projecto, nomeadamente a forma como actualmente se caracteriza o acesso à educação; a gestão do sistema e a forma como é feita a monitorização e avaliação da qualidade do funcionamento da rede escolar.

Começando pelo acesso para as quatro primeiras classes do ensino básico, mesmo antes do início do projecto este era já quase universal de acordo com os dados disponíveis. Mas para o garantir algumas escolas ainda funcionam em horário triplo, há turmas de grandes dimensões, dificuldades reforçadas pela falta de docentes com formação adequada. A articulação entre a oferta formativa em termos quantitativos e qualitativos é muito divergente, o que afecta o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Esta questão remete-nos para a questão da forma como é feita a gestão e monitorização da avaliação do sistema educativo.

Sendo um sistema de ensino centralizado, se por um lado existe uma unidade de acção do Estado na coordenação da actividade administrativa, sendo definidas as mesmas soluções a nível nacional (João Formosinho, 2005: 16), por outro lado não estão criadas as condições para garantir o apoio e controle à concretização das medidas definidas pelo Estado, que nem sempre são claramente explicitadas.

Esta questão pode observar-se, por exemplo, na forma como é feito o acesso ao primeiro ano da escolaridade obrigatória. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003) a educação pré-escolar destina-se a todas as crianças dos 0 aos 7 anos, sendo a entrada na escola obrigatória aos 7 anos. Mas na prática, não é isto que tem acontecido. Existe um Despacho do Ministério a possibilitar a entrada na escola aos 6 anos e em muitas escolas estão a ser admitidas muitas crianças de 5 anos, como se verifica pela análise dos dados estatísticos e em informações

recolhidas nas escolas. Da análise do número de crianças inscritas no primeiro ano de escolaridade é possível constatar esta situação, nomeadamente quando se observa que a taxa de frequência é sempre acima dos 100% o que “significa também que o sistema tem estado a funcionar acima das suas capacidades aceitando crianças que não deveriam ser aceites” (Umbelina, J.S./ME, 2006: 23) Esta questão, que está actualmente a ser alvo de uma maior atenção por parte do Ministério, afecta a gestão do sistema e não é benéfica para as crianças que precocemente entram na escola.

Este exemplo de uma falta de clarificação e controle do Estado relativamente ao que acontece nas escolas reforça a necessidade de existirem estruturas intermédias mais actantes a trabalhar directamente com as escolas. Os serviços centrais do Ministério para poderem actuar necessitam de ter meios que os capacitem para uma intervenção mais eficaz e próxima das escolas. Esta mudança implica ainda a necessidade de uma maior formação dos responsáveis pela direcção dos estabelecimentos educativos.

Durante o projecto sentimos esta dificuldade relativamente generalização do trabalho feito durante a experimentação. Sem apoio formativo a mera generalização de novos manuais só por si não pode levar a uma renovação do sistema.

Voltando à questão do acesso e à planificação da rede escolar, esta é também afectada pela falta de rigor das estatísticas e pelo facto de ainda existirem muitas crianças que não são registadas quando nascem, o que tem implicações mais imediatas na gestão da rede de educação pré-escolar.

As maiores desigualdades no acesso verificam-se neste tipo de ensino existindo apenas uma minoria de crianças que tem oportunidade de frequentar um jardim de infância antes de entrar na escola. Mas tal como já foi dito não basta generalizar o acesso. Os benefícios da frequência deste tipo de ensino dependem da qualidade do seu funcionamento. Neste sentido a ideia de definir a obrigatoriedade da educação pré-escolar, sem estarem criadas condições que possibilitem o controlo estrutural e dinâmico do seu funcionamento pode ter implicações negativas agravando ainda mais as desigualdades socioeconómicas que já existem.

*“Les besoins et les droits de l’enfant et de sa famille vont au-delà de la crèche et de la pré-escola. Or le bien-être global de l’enfant (...) exige la mise en œuvre de moyens divers, coordonnés, parmi lesquels compte l’éducation de la petite enfance mais pas*

*seulement. L'histoire internationale de la petite enfance montre qu'elle échappe pas à la logique de production et de reproduction de la pauvreté : les enfants les plus pauvres, même dans les pays développés, ont tendance à fréquenter des services de moindre qualité. Dans les pays à grandes disparités sociales, les inégalités qui minent la petite enfance sont encore plus profondes... » ( Rosemberg, Fúlvia, 2010 : 127)*

Em São Tomé e Príncipe, à semelhança da realidade de outros países africanos, são poucos os docentes com formação adequada e parece verificar-se uma certa sobrevalorização da formação inicial negligenciando a importância de uma formação continuada ou de modalidades de formação em serviço que valorizem a experiência de quem já trabalha no terreno.

Mas só formação não basta. Com turmas numerosas com condições materiais deficitárias, com um horário escolar muito reduzido, não é possível haver qualidade.

Tendo em conta o contexto as orientações pedagógicas, os conteúdos curriculares, têm que ser claramente transmitidos aos professores através de suportes pedagógicos claros e acessíveis. Quando não há livros, nem formação, a existência de manuais e guias pedagógicos que apoiem o trabalho de todos os níveis de ensino torna-se indispensável.

E são muitos os problemas que afectam o trabalho pedagógico realizado: um excessivo recurso ao grafismo escrito, a falta de um envolvimento das crianças; o pouco trabalho a nível da oralidade da livre expressão; uma excessiva uniformização que não tem em conta a especificidade cultural do país. Esta questão observa-se tanto na educação pré-escolar como no ensino básico.

Os Manuais que organizámos para o ensino básico tiveram em conta esta preocupação de não perder a dimensão cultural do país, assim como proceder a uma organização que tivesse em conta as necessidades locais, aspectos que só foram possíveis através do trabalho conjunto com a equipa local e com o apoio dos professores e professoras que participaram na testagem.

Para um desenvolvimento qualitativo do sistema é necessário que as decisões políticas se baseiem em dados concretos e em pareceres técnicos fundamentados.

Têm sido vários os relatórios elaborados para apoiar a definição de decisões estratégicas a nível das políticas educativas. No entanto muitos destes relatórios

acabaram por não ter implicações práticas, muitas vezes devido às diversas mudanças políticas que têm caracterizado o país.

Os dados necessários para uma avaliação do funcionamento da rede institucional não dependem só do Ministério da Educação e é necessário uma maior sensibilização de todos, começando pelos directores e directoras das instituições educativas para um maior rigor nas informações que fornecem. Sem rigor não é possível uma planificação mais adequada da rede institucional às necessidades das diferentes zonas do país.

Uma educação de qualidade passa por uma resposta aos problemas sociais e de saúde que afectam as crianças e as famílias das várias zonas do país, o que obrigatoriamente tem que passar por um trabalho articulado entre várias entidades do Ministério da Educação, Serviços de Saúde, Serviços de Segurança Social, Autarquias.

Paralelamente, há que considerar que o processo educativo não se esgota apenas nas instituições educativas, os espaços de educação não formal, apoiados pelas comunidades, associações, organizações não governamentais são um complemento fundamental ao trabalho realizado com as famílias e crianças a nível escolar e pré-escolar.

A valorização das instituições educativas no desenvolvimento social, passa pelo seu reconhecimento como espaços aglutinadores das actividades de cada comunidade, pela preparação dos directores relativamente ao papel que podem desempenhar no desenvolvimento das comunidades em que trabalham.

## REFLEXÃO FINAL

A articulação entre *conhecimento*, *decisão* e *acção* é crucial para o desenvolvimento de políticas educativas promotoras de desenvolvimento. Estes três eixos dependem da existência de canais de comunicação que facilitem o conhecimento, de estruturas e meios que possibilitem a concretização, monitorização e avaliação das decisões. Este processo é complexo e exige formação técnica, estruturas organizadas que funcionem de forma articulada, integradas num sistema global coerente.

Mas se bem que reconhecendo a relevância do papel da educação e formação no desenvolvimento social este é apenas um dos aspectos de um processo

multidimensional muito mais amplo e complexo. Apesar da sua importância incontornável a educação é apenas um vector do desenvolvimento.

*“A história da escola sempre foi contada como a história do progresso. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a resolução de quase todos os problemas sociais. De pouco valeram os avisos de Ortega y Gasset - e de tantos outros - dizendo que esta análise parte de um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais. » (Nóvoa, António, 1998: 19-20)*

Sublinhando o que diz António Nóvoa, de facto a educação e a formação só por si não são suficientes, se não estão reunidas condições de qualidade no seu funcionamento. É do esforço e da participação de todos e todas que se constrói o desenvolvimento. Aspectos que passam pela gestão, e preparação dos gestores das escolas, que são peças chave neste processo.

O papel da escola na promoção de uma sociedade democrática supõe o reconhecimento da garantia de uma maior igualdade de oportunidades e participação para todos e todas. Não basta generalizar o acesso à educação e à formação, é necessário garantir a sua qualidade do seu funcionamento e a articulação de todos os serviços que directa ou indirectamente, de forma formal ou informal, interferem na vida das crianças e famílias desde a educação pré-escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Mariana Gaio e GOMES, Elisabete Xavier (2009) *Educação, Cidade e Desenvolvimento: notas sobre as suas interdependências* (no prelo), 12 p.
- BAIRRÃO, Joaquim (1998) “O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal”, ME/DEB (org.) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: ME: DEB, pp. 47- 91
- CARDONA, M<sup>a</sup> João (2010) *A construção de novos manuais: um elemento crucial da reforma de ensino básico em São Tomé e Príncipe*, CEA/ISCTE ( no prelo)
- CARDONA, M<sup>a</sup> João e WILL, Ester (2010) *A educação pré-escolar na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Diagnóstico e questões para o seu desenvolvimento. Relatório* (Doc. não publicado)

- CARDONA, M<sup>a</sup> João (2010) "Educação e desenvolvimento. Uma experiência de cooperação com a República Democrática de S.Tomé e Príncipe" BRITO, Brigida Rocha (org.) *Abrindo Trilhos. Tecendo Redes. Reflexões e Experiências de Desenvolvimento Local em contexto Lusófono*, Lisboa: CEA
- CARDONA, M<sup>a</sup> João (2008) "Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos", in Cardona, M<sup>a</sup> João & Marques, Ramiro (Coord.) *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*, Coleção ponto de interrogação (?) saberes e práticas, Chamusca: Ed. Cosmos/ESE Santarém, p. 119-145
- CARDONA, Maria João (2006) *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*, Chamusca: Ed. Cosmos
- CARDOSO, Margarida (2007) *Cabo Verde e S.Tomé e Príncipe. Educação e infra-estruturas como factores de desenvolvimento*, Porto: Ed. Afrontamento
- DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENCE, Alan (2003) *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre; Artmed
- FORMOSINHO, João (2005) "Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público" in Formosinho, J; FERNANDES, A.S.; MACHADO, J; FERREIRA, F.I (org) *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Ed- ASA, pp. 13-53
- GÓMEZ, José A C; FREITAS, O MP; CALLEJAS, G.V (2007) *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*, Porto: Profedições
- GUERRA, Isabel (1996) "Reflexões em torno da igualdade de oportunidades num contexto de mudança social", NETO, F; SOARES, R., JOAQUIM,T. PINTO,T (Org.) *Igualdade de Oportunidades e Educação: Formação de docentes*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 44-105
- KATZ, Lilian (1998) «Cinco perspectivas sobre qualidade», *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB-NEPE, p. 17-39
- NÓVOA, António (1998) "Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema", SERBINO, Raquel V. (org.) *Formação de Professores*, São Paulo: UNESP, p. 22
- OZGA, Jenny ( 2000) *Investigação sobre políticas educativas*, Porto:Porto Editora
- RIBEIRO, José Martins (2005) "Educação e desenvolvimento: "um discurso (re) novado"" *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>. Acesso em: 12/8/2010
- ROSEMBERG, Fúlvia (2010) "Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance brésilienne », *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres : CIEP, n° 53, pp. 119-129
- SANTO, Armindo C. E. (2009) *São Tomé e Príncipe. Problemas e perspectivas para o seu desenvolvimento*, Lisboa: Ed. Colibri
- SANTOS, D. (1947) *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Lisboa: Gráfica Lisbonense, p. 91-96
- SEM, Amartyak (2003) *Desenvolvimento com liberdade*, Lisboa: Ed. Gradiva
- UMBELINA, Josina de Sá/ME (2006) *Estatísticas e Indicadores de Educação em São Tomé e Príncipe nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06. Relatório*, MEC (Doc. Não publicado)
- VASCONCELOS, Teresa (coord.); OREY, Inês; HOMEM, Luisa F.; CABRAL, Marta (2003) *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*, Lisboa: CNE/FCG