

Desenvolvimento Profissional em Meios Isolados: o Caso dos educadores de infância e auxiliares pedagógicos em São Tomé e Príncipe

Esmiralda Calonga Adriano

*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

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Professor Esmael Patrício Nascimento Fernandes

**Bragança
2025**

Desenvolvimento Profissional em Meios Isolados: o Caso dos educadores de infância e auxiliares pedagógicos em São Tomé e Príncipe

Esmiralda Calonga Adriano

*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

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Professor Esmael Patrício Nascimento Fernandes

Dedicatória

Aos meus pais, Bernardo Adriano e Ermelinda Calonga, pelo amor incondicional que nutrem por mim. Meus alicerces e fonte de inspiração, ensinando-me que o conhecimento é a única riqueza imaterial que ninguém nos pode nos tirar.

Ao meu esposo, Nelson Pires dos Santos Neto Fernandes e aos meus filhos, Denise Fernandes, Daniel Fernandes e Derick Fernandes, por estarem sempre ao meu lado, em todas as horas e em cada desafio desta caminhada.

Obrigada, por terem acreditado em mim, e por me terem sempre incentivado a lutar pelos meus objetivos!

Agradecimentos

Ao longo desta jornada acadêmica, muitas foram as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho. O êxito deste projeto deve-se não só ao empenho e dedicação pessoal, mas também ao apoio e colaboração de várias pessoas e instituições, sem as quais não teria sido possível.

Expresso a minha profunda gratidão à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que proporcionou o ambiente académico e os recursos necessários à realização deste estudo.

Agradeço à Comissão Científica do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação & Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica, e a todos os professores que, ao longo do percurso, partilharam o seu conhecimento, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes, agradeço pelo incansável apoio, paciência, amizade, compreensão e pelo conhecimento transmitido ao longo de todo o processo de investigação. A sua disponibilidade, atenção e competência foram determinantes, pelo que lhe ficarei eternamente grata.

Estendo os meus agradecimentos ao coorientador, Professor Doutor Ismael Patrício Nascimento Fernandes, cuja orientação e sabedoria foram fundamentais para a conclusão deste projeto.

Aos meus irmãos, familiares, sobrinhos e amigos, agradeço o apoio e compreensão, especialmente nos momentos em que precisei de me ausentar para me dedicar aos estudos.

Aos colegas de turma e da residência universitária em Bragança, pelo carinho, partilha de experiências e resiliência nas dificuldades, deixo o meu sincero reconhecimento.

Agradeço ainda aos auxiliares pedagógicos e educadoras das instituições de Monte Café, Novo Destino, Saudade, San Nicolau e Java, pela colaboração e disponibilidade durante a recolha de dados.

A todos que fizeram parte desta caminhada, o meu profundo agradecimento.

Bem-haja a todos!

Resumo

A presente dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação explora os desafios enfrentados por educadores de infância e auxiliares pedagógicos que exercem a sua atividade em contextos rurais e isolados de São Tomé e Príncipe, com foco no distrito de Mé-Zóchi. A investigação parte do reconhecimento de que as condições geográficas, materiais e formativas nestas zonas podem comprometer a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento das crianças. Adotando uma abordagem metodológica qualitativa de cariz exploratório, o estudo teve como objetivo principal identificar os constrangimentos materiais, formativos e contextuais, analisar o seu impacto no ambiente educativo e nas práticas pedagógicas, compreender as estratégias de resposta dos profissionais, e propor recomendações para a melhoria das condições e práticas. A recolha de dados foi realizada através de um questionário estruturado aplicado a uma amostra intencional de 20 profissionais (80% feminino), com idades predominantemente entre 41-45 anos e experiência profissional consolidada (25% com 6-10 anos, e 40% com mais de 16 anos de experiência). Os dados foram processados com o auxílio da ferramenta Pandas e analisados tematicamente. Os resultados revelam um quadro complexo, onde a precariedade das infraestruturas e a escassez de materiais pedagógicos são problemas sistémicos. Verificou-se que as barreiras de acesso à formação contínua (distância, transporte e financiamento) são significativas, exacerbando o isolamento profissional e limitando a troca de experiências e o crescimento colaborativo. A perceção de uma insuficiência no apoio institucional e na supervisão pedagógica aponta para uma necessidade urgente de intervenção. Contudo, os profissionais demonstram um forte desejo de apoio e uma clara consciência das necessidades de melhoria, recorrendo a estratégias de resiliência e laços comunitários.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, contextos rurais e isolados, desafios profissionais, desenvolvimento profissional contínuo, São Tomé e Príncipe.

Abstract

This Master's dissertation in Pedagogical Supervision and Innovation in Education explores the challenges faced by early childhood educators and pedagogical assistants working in rural and isolated contexts of São Tomé and Príncipe, with a focus on the Mé-Zóchi district. The research is based on the recognition that geographical, material, and training conditions in these areas can compromise the quality of the educational environment and children's development. Adopting an exploratory qualitative methodological approach, the study's main objective was to identify material, training, and contextual constraints, analyze their impact on the educational environment and pedagogical practices, understand professionals' coping strategies, and propose recommendations for improving conditions and practices. Data collection was carried out using a semi-structured questionnaire administered to a purposeful sample of 20 professionals (80% female), predominantly aged between 41-45, and with consolidated professional experience (25% with 6-10 years, and 40% with over 16 years of experience). Data were processed with the aid of the Pandas tool and analyzed thematically. The results reveal a complex picture where precarious infrastructure and a scarcity of pedagogical materials are systemic problems. It was found that barriers to continuous training access (distance, transport, and funding) are significant, exacerbating professional isolation and limiting the exchange of experiences and collaborative growth. The perception of insufficient institutional support and pedagogical supervision points to an urgent need for intervention. However, professionals demonstrate a strong desire for support and a clear awareness of improvement needs, resorting to resilience strategies and community ties.

Keywords: Early childhood education, rural and isolated contexts, professional challenges, continuous professional development, São Tomé and Príncipe.

Índice

DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA E AUXILIARES PEDAGÓGICOS EM CONTEXTOS ISOLADOS	5
1.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	7
1.2. MODELOS DE APOIO E FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS DE INFÂNCIA E AUXILIARES PEDAGÓGICOS EM ÁREAS RURAIS OU ISOLADAS.....	8
1.2.1. <i>Impactos das desigualdades no acesso à Educação de Infância</i>	10
1.2.2. <i>Caminhos para uma educação de infância de qualidade</i>	11
1.3. DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS ISOLADOS	12
1.3.1. <i>Desenvolvimento social</i>	12
1.3.2. <i>Carência de recursos materiais e pedagógicos</i>	14
1.3.3. <i>Distância e acessibilidade a centros de formação</i>	15
1.3.4. <i>Ausência de incentivos e desvalorização profissional</i>	15
1.3.5. <i>Caminhos possíveis</i>	16
1.4. DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS ISOLADOS.....	16
1.5. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS	18
1.5.1. <i>Redes de colaboração e comunidades de prática</i>	18
1.5.2. <i>Formação a distância e modelos híbridos</i>	19
1.5.3. <i>Parcerias com ONGs e instituições internacionais</i>	19
1.5.4. <i>Adaptação dos modelos pedagógicos ao contexto local</i>	20
2. METODOLOGIA DO ESTUDO.....	21
2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	21
2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	21
2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	23
2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA	23
2.5. ANÁLISE DE DADOS	23
2.6. QUESTÕES ÉTICAS.....	25
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	27
3.2. INFRAESTRUTURAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	28
3.3. ACESSO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	29
3.4. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS E ISOLADOS	30
3.5. APOIO INSTITUCIONAL E SUPERVISÃO	32
3.6. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	33
3.7. DISCUSSÃO GERAL E IMPLICAÇÕES	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	51
ANEXO I- PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	51
ANEXO II- GUIÃO DE QUESTIONÁRIO	52

Lista de Acrónimos e Siglas

AVA - Ambientes virtuais de aprendizagem

COVID-19 - Doença do Corona vírus

GAAE- Grelha de Avaliação do Ambiente Educativo

ISEC - Instituto Superior de Educação e Comunicação

ONGs - Organizações Não Governamentais

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

STP - São Tomé e Príncipe

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

VEPSTP - Valorização da Educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe

Introdução

O desenvolvimento profissional contínuo é um dos pilares essenciais para a promoção da qualidade educativa, sobretudo em contextos isolados, onde as oportunidades de formação são reduzidas e as condições estruturais frequentemente limitadas. Em São Tomé e Príncipe, arquipélago marcado por desafios geográficos e socioeconómicos, os educadores de infância e os auxiliares pedagógicos enfrentam constrangimentos relevantes, como a escassez de recursos didáticos, a ausência de programas regulares de formação presencial e a necessidade de adaptação a realidades educativas diversas.

A formação destes profissionais tem impacto direto na qualidade da educação e na aprendizagem das crianças, sendo, por isso, um fator a considerar na melhoria do sistema educativo. Contudo, a distância dos centros urbanos e a inexistência de programas estruturados dificultam o acesso à formação contínua. Torna-se, assim, necessário analisar as estratégias adotadas para responder a estas limitações, o papel das tecnologias no ensino a distância e as políticas públicas que visam valorizar a profissão docente em contextos periféricos.

Neste contexto, o presente estudo procura compreender de que forma se pode reforçar o desenvolvimento profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos, tendo em conta os constrangimentos que enfrentam e as possibilidades que existem para potenciar a sua formação. O jardim de infância desempenha um papel relevante no desenvolvimento global da criança, criando condições para o seu crescimento físico, emocional, social e cognitivo. Esta etapa educativa promove competências como a socialização, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, através de ambientes educativos que valorizam a aprendizagem ativa e significativa.

Contudo, assegurar a qualidade nesta fase requer uma leitura cuidada do contexto, especialmente em países como São Tomé e Príncipe, onde persistem desigualdades no acesso à educação e na qualidade dos serviços oferecidos, sobretudo nas zonas mais remotas. Apesar da taxa de cobertura da educação pré-escolar se situar entre os 88% e os 94% (UNICEF, 2024), existem disparidades no acesso e na qualidade entre meios urbanos e rurais. A Carta de Política Educativa (2019–2023), sustentada pela Lei de Base do Sistema Educativo (2018), prevê a gratuidade e obrigatoriedade da educação pré-escolar para crianças entre os quatro e os cinco anos de idade. O objetivo é garantir dois anos de educação antes da entrada na escolaridade obrigatória, aos seis anos. Entre as metas definidas, destaca-se o alargamento da cobertura em zonas vulneráveis, a promoção da inclusão e a valorização da profissão docente através da formação.

As ações estratégicas incluem o aumento da frequência das crianças em situação de vulnerabilidade, o envolvimento das famílias e comunidades e a definição de uma estratégia nacional de formação para os profissionais da educação de infância. No entanto, os obstáculos estruturais mantêm-se. As zonas isoladas continuam a apresentar carências em infraestruturas, materiais pedagógicos e acesso a formação contínua. Os espaços improvisados, a irregularidade na frequência das crianças e a escassez de recursos condicionam a ação educativa. Neste quadro, tem-se desenvolvido a Educação de Infância Itinerante como resposta para localidades com reduzido número de crianças e ausência de estruturas fixas (DGEE, 2022), mas a falta de formação regular para os profissionais que nela trabalham é uma das fragilidades identificadas.

Algumas iniciativas procuram contrariar esta realidade. O projeto PEREQUET, por exemplo, tem investido na formação contínua e no reforço da qualidade pedagógica, com enfoque na adequação curricular ao contexto local. Também o projeto VEPSTP tem procurado valorizar os recursos locais e adaptar as práticas pedagógicas às características do território (Helpo, 2023). Ainda assim, a dispersão geográfica e a ausência de respostas integradas continuam a limitar o impacto destas ações. Os profissionais enfrentam desafios que afetam não só a sua prática pedagógica, mas também o seu bem-estar e a sua motivação. A falta de formação e o isolamento profissional geram insegurança e dificultam a implementação de práticas educativas centradas na criança.

Neste sentido, torna-se importante compreender de que forma os meios isolados influenciam o desenvolvimento profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às condições de trabalho em contextos pouco estudados, e pela relevância de se promoverem estratégias de formação adequadas à realidade local. A formulação do problema de investigação parte da seguinte questão: Quais os principais desafios e necessidades que enfrentam os profissionais da educação pré-escolar em contextos rurais e isolados de São Tomé e Príncipe, e como é que esses desafios afetam a qualidade do ambiente educativo e as práticas pedagógicas?

A investigação apoia-se numa abordagem qualitativa, valorizando a experiência dos profissionais e considerando os elementos contextuais que influenciam a sua prática. Com base em autores como Charmaz (2006), Corbin e Strauss (1990) e Creswell (2013), pretende-se compreender os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência profissional, tendo em conta os desafios que enfrentam e as estratégias que desenvolvem.

Os objetivos da investigação é analisar são: identificar os principais constrangimentos materiais, formativos e contextuais enfrentados por educadores de infância e auxiliares

pedagógicos em zonas rurais; analisar de que forma estes constrangimentos se refletem na organização do ambiente educativo e nas interações com as crianças; compreender as estratégias adotadas pelos profissionais para responder às dificuldades do contexto. os desafios que afetam o desenvolvimento profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos em zonas isoladas de São Tomé. De forma mais específica, procura-se identificar os fatores contextuais e estruturais que influenciam esse desenvolvimento, compreender a percepção dos profissionais quanto aos obstáculos enfrentados e caracterizar as estratégias adotadas para ultrapassar essas dificuldades. A análise destes elementos será feita a partir de uma abordagem metodológica que permita articular teoria e prática, contribuindo para a produção de conhecimento relevante e aplicável.

A presente dissertação organiza-se em cinco secções. A primeira corresponde à revisão da literatura, onde se apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional em contextos isolados, bem como os desafios e limitações que enfrentam os profissionais. A segunda secção apresenta a metodologia, incluindo os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, a terceira secção é dedicada à análise dos resultados obtidos. O trabalho conclui-se com as considerações finais, referências e os anexos.

1. Desenvolvimento profissional de educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em contextos isolados

Esta secção centra-se no desenvolvimento profissional de educadoras de infância e auxiliares pedagógicas em contextos isolados, com particular incidência em São Tomé. O seu objetivo é analisar as especificidades do contexto da educação pré-escolar local e identificar os modelos de apoio existentes para estes profissionais. Pretende-se compreender os desafios e as necessidades que se colocam em ambientes geográfica e socialmente periféricos, de forma a identificar possibilidades de qualificação que contribuam para a melhoria da educação de infância.

O desenvolvimento profissional no âmbito da educação pré-escolar corresponde a um processo contínuo de construção e consolidação de saberes, competências e atitudes que visam reforçar a qualidade da intervenção educativa e, por consequência, o desenvolvimento das crianças. De acordo com Fullan (2011), este processo requer uma atualização permanente das práticas pedagógicas, permitindo às profissionais responder aos desafios emergentes e acompanhar as transformações nos contextos sociais e no sistema educativo. A relevância deste desenvolvimento torna-se particularmente evidente na educação pré-escolar, etapa em que as profissionais interagem com crianças em fases iniciais e determinantes do seu percurso de vida.

A literatura tem evidenciado que a formação das profissionais de educação pré-escolar influencia de forma significativa os resultados futuros das crianças (Heckman & Masterov, 2010). Neste sentido, investir no desenvolvimento profissional das educadoras de infância e auxiliares pedagógicas é fundamental para que possam criar contextos educativos estimulantes, acolhedores e ajustados às necessidades específicas de cada grupo de crianças.

A formação contínua constitui, por isso, uma dimensão central do desenvolvimento profissional, permitindo às profissionais atualizar conhecimentos, desenvolver novas competências e refletir criticamente sobre a sua prática. Esta reflexão é essencial para garantir a pertinência pedagógica das suas intervenções e a articulação entre as orientações curriculares e as exigências do quotidiano educativo. Como referem Darling-Hammond et al. (2017), programas de formação contínua bem estruturados podem ter um impacto direto na qualidade das aprendizagens das crianças, promovendo a integração entre teoria e prática.

Paralelamente, as condições de trabalho influenciam significativamente o desenvolvimento profissional. A escassez de recursos, a carga horária excessiva, a ausência de reconhecimento e os baixos níveis salariais podem comprometer a motivação das profissionais e afetar a qualidade das experiências educativas (UNESCO, 2015). Assim, o investimento em condições laborais adequadas, no acesso a materiais pedagógicos e em mecanismos de apoio técnico e emocional, revela-se indispensável para a valorização e a retenção das profissionais na educação de infância.

As educadoras de infância e auxiliares pedagógicas que exercem funções em contextos isolados enfrentam desafios acrescidos, resultantes da dificuldade de acesso à formação, da ausência de redes de colaboração e da limitação de recursos físicos e humanos. Em diversas regiões da África Subsaariana, por exemplo, o acesso à formação contínua é condicionado pela distância face aos centros urbanos e pela escassez de financiamento (Mulkeen, 2010). Além disso, o isolamento profissional e social tende a dificultar a partilha de experiências e a construção de comunidades de prática.

Em contextos indígenas da América Latina, as profissionais de educação de infância enfrentam também a exigência de integrar abordagens culturalmente significativas nas práticas pedagógicas, muitas vezes sem o apoio necessário por parte das entidades educativas (Reimers, 2013). Estas realidades ilustram a diversidade de desafios que afetam o desenvolvimento profissional em contextos vulneráveis ou afastados dos grandes centros.

No caso de São Tomé, as características insulares agravam as dificuldades de acesso à formação contínua e aos recursos didáticos. A barreira geográfica assume particular importância, comprometendo a participação das profissionais em programas formativos presenciais e limitando o acompanhamento técnico regular. Neste contexto, a utilização de tecnologias digitais e o desenvolvimento de modalidades de formação a distância podem constituir estratégias adequadas para ultrapassar algumas destas limitações (UNESCO, 2020).

Reconhecer os constrangimentos enfrentados por educadoras de infância e auxiliares pedagógicas em contextos isolados é essencial para o delineamento de políticas públicas que assegurem condições de trabalho mais equitativas e oportunidades formativas diversificadas. Promover o desenvolvimento profissional destas profissionais representa um passo relevante para garantir uma educação de qualidade e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, independentemente da localização geográfica em que se encontrem.

1.1. A educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe

A educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe é uma etapa essencial do sistema educativo nacional, destinada a promover o desenvolvimento integral das crianças antes da sua entrada no ensino básico. Este nível de educação tem como objetivo preparar as crianças para os desafios futuros, fomentando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

De acordo com o Plano Estratégico do Sector Educativo de São Tomé e Príncipe (2020-2030), o Governo tem reconhecido a importância deste nível de ensino para reduzir as desigualdades sociais e fortalecer a aprendizagem ao longo da vida.

Segundo dados da UNESCO (2020), o acesso à educação pré-escolar é limitado, especialmente em áreas rurais e periféricas, devido à desigual distribuição de recursos e às dificuldades de alcance às populações mais isoladas. Esta realidade compromete a universalização do acesso à educação pré-escolar, um dos objetivos estabelecidos pelo país.

Frequentemente, esses jardins de infância operam em condições precárias, com infraestruturas improvisadas, falta de materiais didáticos e carência de educadores qualificados. Estudos apontam que, em tais localidades, muitas educadoras de infância e auxiliares pedagógicos trabalham sem formação específica, o que impacta negativamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças (UNESCO, 2020).

Um problema recorrente é o número insuficiente de vagas para atender todas as crianças em idade pré-escolar. De acordo com Mulkeen (2010), em áreas rurais de países em desenvolvimento, como São Tomé, as longas distâncias entre as comunidades e os centros educativos são um dos principais obstáculos enfrentados pelas famílias. Muitas crianças precisam percorrer grandes distâncias para frequentar o jardim de infância, o que desincentiva a frequência do jardim, especialmente em regiões com condições climáticas adversas ou infraestrutura de transporte deficitária.

Além disso, a formação contínua para educadoras de infância e auxiliares pedagógicos que atuam em áreas isoladas é extremamente limitada. A ausência de programas de capacitação acessíveis reforça o sentimento de isolamento pedagógico, dificultando a implementação de práticas educativas inovadoras.

Em áreas rurais ou isoladas, conforme destaca, Reimers (2013) a falta de apoio das autoridades educativas agrava a situação, deixando as educadoras de infância e auxiliares pedagógicos sem os recursos necessários para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Apesar desses desafios, os jardins de infância em áreas isoladas desempenham um papel crucial nas comunidades locais, não promovendo apenas o

desenvolvimento das crianças, mas também mobilizando as famílias em torno da educação. Iniciativas comunitárias, muitas vezes apoiadas por organizações não governamentais, têm desempenhado um papel importante na melhoria das condições desses jardins de infância. No entanto, ainda há muito por fazer para garantir a equidade no acesso e na qualidade da educação pré-escolar em STP.

O contexto da educação pré-escolar no país evidencia tanto o potencial transformador deste nível de ensino como os desafios estruturais que precisam ser enfrentados, sobretudo nos jardins de infância localizados em áreas isoladas. Investimentos direcionados à formação de educadores, ao melhoramento das infraestruturas e à disponibilização de recursos pedagógicos são cruciais para que a educação pré-escolar desempenhe o seu papel na redução de desigualdades e promoção do desenvolvimento integral das crianças, independentemente da sua localização geográfica.

1.2. Modelos de apoio e formação para educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em áreas rurais ou isoladas

Para o desenvolvimento profissional, as educadoras de infância, auxiliares pedagógicos e auxiliares pedagógicas enfrentam desafios específicos devido às barreiras geográficas, sociais e económicas que muitas vezes dificultam o acesso à formação contínua e ao suporte institucional. No entanto, estratégias adequadas podem contribuir significativamente para a melhoria das competências e práticas pedagógicas dessas profissionais, garantindo uma educação de qualidade para as crianças em contextos isolados.

Uma das estratégias mais promissoras é a implementação de programas de capacitação adaptados à realidade das educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em áreas rurais. Estes programas devem focar na formação contínua, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas e a utilização de metodologias adequadas ao contexto sociocultural das comunidades onde essas educadoras de infância e auxiliares pedagógicos atuam.

Segundo Darling-Hammond et al. (2017), programas de formação de qualidade são aqueles que oferecem oportunidades de aprendizagem prática, refletem as necessidades locais e são realizados de forma continuada, permitindo às educadoras de infância e auxiliares pedagógicos aplicarem os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia.

Outra abordagem relevante é o uso de tecnologias para facilitar o acesso à formação em áreas remotas. Plataformas digitais, cursos online e outros recursos tecnológicos têm o potencial de mitigar as dificuldades relacionadas à distância física e ao isolamento profissional.

Neste sentido, a UNESCO (2020) destaca que as tecnologias educacionais podem servir como ferramentas inclusivas para promover o desenvolvimento profissional de educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em zonas rurais, desde que haja acesso adequado a equipamentos, conectividade e formação para o seu uso.

Em alguns países africanos, como o Quênia, programas baseados em tecnologias móveis têm sido implementados com sucesso para fornecer formação contínua a educadores em regiões remotas, permitindo-lhes aceder a materiais pedagógicos e partilhar experiências com outros profissionais (Mulkeen, 2010).

O problema em STP para esta implementação reside na manutenção dos equipamentos, nos cortes frequentes da energia e na dificuldade de acesso à rede de internet.

O apoio institucional desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional das educadoras de infância e auxiliares pedagógicos de infância e auxiliares pedagógicos em áreas rurais. Governos e organizações não governamentais podem atuar fornecendo recursos, incentivando a colaboração entre educadoras de infância e auxiliares pedagógicos e promovendo políticas educativas que priorizem a formação contínua em contextos isolados.

De acordo com Reimers (2013), o apoio institucional deve incluir iniciativas que fortaleçam a motivação das educadoras de infância e auxiliares pedagógicos, como incentivos salariais, reconhecimento profissional e acesso a redes de apoio. Essas ações não apenas contribuem para a retenção de profissionais nas áreas rurais, mas também garantem que as crianças dessas comunidades tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, as redes de colaboração entre educadoras de infância e auxiliares pedagógicos podem ser utilizadas como estratégia para promover o intercâmbio de experiências e conhecimentos. A criação de comunidades de prática, em que educadoras de infância e auxiliares pedagógicos possam partilhar desafios e soluções, tem-se mostrado eficaz em contextos rurais de países como a Índia e o Brasil.

Segundo Wenger et al. (2015), essas redes ajudam a superar o isolamento profissional e criam oportunidades para a aprendizagem colaborativa, promovendo um sentimento de pertença e valorização profissional.

Por fim, é importante ressaltar que os modelos de apoio e formação para educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em áreas rurais devem ser contextualmente relevantes, respeitando as especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada comunidade. Investir em estratégias que combinem capacitação profissional, uso de tecnologias e apoio institucional é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente da sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

1.2.1. Impactos das desigualdades no acesso à Educação de Infância

As desigualdades no acesso à educação de infância em São Tomé e Príncipe, especialmente em áreas rurais e isoladas, têm implicações significativas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Crianças de famílias de baixa renda ou residentes em zonas desfavorecidas enfrentam obstáculos no acesso a creches e jardins de infância de qualidade, o que pode resultar em atrasos no desenvolvimento e dificuldades futuras no percurso escolar. A falta de acesso precoce a uma educação de qualidade perpetua ciclos de pobreza e desigualdade, limitando o potencial individual e o progresso social (Sarmiento & Vilarinho, 2023).

Estas desigualdades decorrem de fatores estruturais e socioeconómicos que afetam não apenas as crianças, mas também os profissionais de educação que atuam nessas áreas. A concentração de recursos educativos em zonas urbanas limita a expansão da educação de infância em meios mais afastados, agravando as disparidades regionais no acesso a contextos educativos para crianças (Cruz, 2023).

Além disso, a escassez de profissionais qualificados e o investimento insuficiente em infraestruturas educativas adequadas em áreas isoladas intensificam o problema. Os educadores e auxiliares pedagógicos desempenham um papel central na mitigação das desigualdades; no entanto, enfrentam limitações significativas no seu desenvolvimento profissional em contextos rurais. A formação contínua dos educadores em zonas isoladas é dificultada pela ausência de programas de capacitação locais, pela falta de acesso a recursos didáticos e pelas condições precárias de trabalho (Santos, Afonso & Penhor, 2017).

Essa lacuna na formação impede que os profissionais utilizem metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas, essenciais para lidar com as particularidades das crianças em situações de vulnerabilidade. Adicionalmente, a ausência de políticas públicas eficazes e direcionadas ao desenvolvimento profissional em áreas rurais intensifica as desigualdades no acesso à educação na primeira infância (Rodrigues, 2014).

Portanto, os impactos das desigualdades no acesso à educação de infância vão além das crianças diretamente afetadas, influenciando também o desempenho e a motivação dos educadores e auxiliares pedagógicos em zonas rurais. Para enfrentar este desafio, é necessário um compromisso coletivo que inclua o aumento do financiamento para a educação nesta fase, a implementação de programas de formação continuada para educadores em meios isolados e o fortalecimento de infraestruturas dos jardins de infância em áreas remotas. Apenas assim

será possível alcançar uma educação mais equitativa e de qualidade em São Tomé e Príncipe (Santos et al., 2022).

1.2.2. Caminhos para uma educação de infância de qualidade

A educação na primeira infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo amplamente reconhecida como uma etapa essencial para a construção de uma sociedade equitativa e sustentável. No entanto, em contextos de meios isolados, como em São Tomé e Príncipe, garantir uma educação de qualidade para crianças requer a superação de diversos desafios estruturais e profissionais enfrentados por educadores e auxiliares pedagógicos. O desenvolvimento profissional contínuo desses agentes educativos é uma das principais estratégias para atingir tal objetivo (Rodrigues, Sousa & Lopes, 2021).

A qualidade da educação de infância está intrinsecamente ligada à formação e à capacitação dos profissionais que nela trabalham. Em São Tomé e Príncipe, a realidade das zonas rurais e remotas é marcada por uma carência significativa de profissionais qualificados e pela falta de acesso a programas de formação contínua. Este cenário limita a capacidade dos educadores em aplicar metodologias pedagógicas atualizadas e centradas na criança, fundamentais para promover o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional (Costa, Rodrigues & Martins, 2018).

Uma das estratégias essenciais para melhorar a qualidade da educação de infância em meios isolados é a implementação de programas de formação adaptados às condições locais. A formação contínua, quando articulada com as realidades socioeconómicas e culturais das comunidades, tem maior impacto na melhoria de práticas pedagógicas (Santos, Afonso & Penhor, 2017).

Outro caminho importante para uma educação de infância de qualidade é a valorização profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos que trabalham em meios isolados. Esta valorização passa por melhores condições de trabalho, remuneração justa e reconhecimento social. A desmotivação destes profissionais, frequentemente expostos a longas distâncias, falta de recursos e condições de vida precárias, impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido (Téla Nón, 2025).

Por fim, o fortalecimento de parcerias entre o governo, organizações não governamentais (ONGs) e a sociedade civil pode catalisar mudanças positivas. Programas de apoio técnico e financeiro, combinados com políticas públicas direcionadas, podem transformar a oferta educativa em meios isolados. Essas parcerias devem priorizar o

desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e a criação de condições para que todas as crianças, independentemente da sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade (Téla Nón, 2021).

1.3. Desafios e limitações no desenvolvimento profissional em contextos isolados

O desenvolvimento profissional de educadoras de infância e auxiliares pedagógicos em contextos rurais e isolados requer uma leitura atenta das especificidades destes territórios, muitas vezes marcados por constrangimentos estruturais, geográficos e culturais. Nestes cenários, a formação contínua e a valorização profissional são frequentemente atravessadas por desigualdades no acesso a recursos, a oportunidades de atualização e à participação em redes colaborativas, comprometendo a qualidade educativa e o reconhecimento do trabalho em contextos afastados dos centros urbanos (Arroyo, 2007; Rodrigues & Vieira, 2015).

As profissionais que exercem em meios rurais enfrentam dificuldades significativas, como a escassez de formação adequada ao contexto, fraca conectividade digital e limitada mobilidade geográfica (França et al., 2023). Estas barreiras comprometem não só a atualização pedagógica, como também o sentimento de pertença a uma comunidade profissional mais ampla, contribuindo para o isolamento pedagógico e emocional.

Estudos têm destacado que o desenvolvimento profissional nestes contextos deve considerar não apenas as lacunas formativas, mas também os saberes locais que emergem do território. Arroyo (2007) sublinha a necessidade de políticas de formação sintonizadas com as realidades do campo, respeitando identidades culturais e valorizando as práticas locais. Esta visão é reforçada por Camacho (2016), que defende uma formação enraizada nas vivências e experiências dos profissionais.

A par disso, a realidade social e económica das famílias não pode ser desconsiderada. A falta de condições físicas, como infraestruturas degradadas ou carência de materiais, exige das educadoras uma permanente adaptação e capacidade de improviso (ISCI, 2025; Jornal Merkato, 2025).

1.3.1. Desenvolvimento social

O desenvolvimento profissional é central para a melhoria da qualidade da educação de infância. Entre os principais constrangimentos identificados, encontram-se a escassez de recursos materiais e pedagógicos e a ausência de infraestruturas adequadas, que condicionam a implementação de práticas educativas contextualizadas e consistentes.

Menezes e Ferreira (2022) destacam que os contextos rurais continuam a evidenciar limitações ao nível das condições físicas e materiais, com impacto direto nas experiências

educativas oferecidas. Também o difícil acesso a formação contínua é um obstáculo relevante, especialmente em territórios afastados.

A criação de instituições de educação de infância ajustadas ao território, dotadas de recursos pedagógicos adequados e condições básicas de funcionamento, é essencial para o desenvolvimento social e educativo em zonas isoladas. A articulação com a comunidade, através da participação das famílias e representantes locais, constitui um fator estratégico na construção de respostas sustentadas. Saviani (2016) realça que uma formação crítica, ligada à realidade sociocultural, é fundamental para promover justiça social e desenvolvimento local. Fernandes (2011) complementa esta visão ao reforçar a importância de políticas públicas que reconheçam as especificidades rurais e valorizem a educação como instrumento de transformação.

Em Portugal, há cerca de vinte anos, antes do encerramento de muitas escolas e jardins de infância rurais, a investigação apontava desigualdades significativas entre o meio urbano e o rural. Amiguinho (2004) demonstrava que escolas de menor dimensão em territórios de baixa densidade beneficiavam de práticas que valorizavam o envolvimento comunitário e o contexto local. Sarmiento (2019) interpretava o meio rural como um espaço onde se sobrepõem temporalidades diversas, exigindo abordagens educativas sensíveis e contextualizadas.

Em São Tomé e Príncipe, iniciativas como o projeto VEPSTP têm procurado adaptar a educação de infância às especificidades locais, promovendo a participação comunitária e o uso de recursos endógenos (Helpo, 2022). Estudos mais recentes sublinham a importância de repensar os sistemas e processos educativos, visando o desenvolvimento de conhecimento significativo e situado (IMVF, 2023).

A integração de tecnologias e de metodologias ajustadas ao território poderá mitigar os efeitos da distância e das especificidades culturais. A valorização da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável pode também fortalecer a ligação entre a educação e o quotidiano das crianças e das suas famílias.

Contudo, como refere Flores (2019), muitos profissionais continuam a ser excluídos de formações devido a barreiras logísticas e financeiras, gerando um desfasamento entre as exigências da prática educativa e os recursos efetivamente disponíveis. Além disso, educadores que atuam em contextos mais isolados deparam-se com condições laborais menos favoráveis, incluindo ausência de incentivos e disparidades remuneratórias. Para Flores e Shiroma (2003), esta fragilidade na valorização profissional gera fenómenos de desmotivação e rotatividade nas equipas educativas.

A ausência de supervisão pedagógica agrava o sentimento de isolamento, dificultando o acompanhamento técnico e a resolução de desafios do cotidiano educativo. O investimento em dispositivos de apoio constitui, assim, uma dimensão estratégica para o desenvolvimento profissional (Flores, 2010).

1.3.2. Carência de recursos materiais e pedagógicos

A escassez de recursos pedagógicos tem impacto direto tanto na qualidade das experiências educativas como no desenvolvimento profissional. Em Portugal, há duas décadas, estudos alertavam para a desigualdade entre contextos urbanos e rurais. Jardins de infância em zonas desfavorecidas apresentavam fragilidades nas condições físicas, como a falta de segurança nas salas, ausência de instalações sanitárias adequadas ou insuficiência de espaços lúdicos (Canário, 2001).

A inexistência de bibliotecas, laboratórios ou equipamentos básicos limitava as práticas pedagógicas e o acesso a recursos diversificados. A escassez de materiais didáticos, livros, jogos, materiais de expressão artística, obrigava à improvisação constante, o que comprometia a qualidade das práticas educativas e gerava desmotivação entre os profissionais (Barroso, 2005).

A limitação tecnológica era outro fator crítico. Flores (2010) alertava para as dificuldades no acesso a ferramentas digitais, o que impedia a participação em formações à distância e o uso de recursos pedagógicos atualizados. Esta limitação restringia tanto a ação educativa como a possibilidade de atualização profissional.

Além disso, a ausência de infraestruturas adequadas comprometia a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em formação, perpetuando práticas menos ajustadas e dificultando a renovação pedagógica (Canário, 2006).

Estes mesmos desafios observam-se atualmente em São Tomé e Príncipe, onde, apesar dos avanços na expansão da educação de infância, persistem limitações significativas ao nível das infraestruturas e dos materiais pedagógicos (UNICEF, 2021). A educação de infância em São Tomé e Príncipe, particularmente em áreas rurais e isoladas, enfrenta desafios estruturais profundos, que comprometem o acesso das crianças a uma educação de qualidade e dificultam o trabalho dos educadores. Entre os principais obstáculos estão a precariedade das condições de trabalho, a carência de recursos materiais e humanos, a insuficiência de formação contínua e a ausência de incentivos que valorizem a permanência dos profissionais nas comunidades mais remotas.

Nos distritos mais periféricos e nas ilhas com menor densidade populacional, os educadores de infância trabalham frequentemente em infraestruturas degradadas, com salas de atividades improvisadas, mobiliário inadequado e falta de materiais pedagógicos básicos (UNICEF, 2019). A inexistência de eletricidade em algumas escolas, bem como as dificuldades de transporte, afetam a regularidade das atividades educativas e a permanência dos profissionais nestes contextos (PNUD & Ministério da Educação e Ensino Superior [MEES], 2021).

1.3.3. Distância e acessibilidade a centros de formação

Outro desafio prende-se com o isolamento formativo e profissional vivido por muitos educadores e auxiliares pedagógicos em zonas rurais. A dificuldade de acesso à formação contínua impede a atualização de práticas pedagógicas e limita a implementação de abordagens centradas na criança e nos seus direitos (UNESCO, 2022). Apesar dos esforços do Ministério da Educação para criar polos de formação descentralizados, a maioria das oportunidades formativas continua concentrada na cidade de São Tomé, o que dificulta a participação de profissionais que trabalham noutras ilhas ou localidades remotas.

Segundo o Relatório de Avaliação do Plano de Educação 2017-2021, apenas uma minoria dos educadores de infância em exercício tem formação específica na área, o que compromete a qualidade das interações educativas e a capacidade de responder às necessidades emocionais e sociais das crianças (MEES, 2022).

Em São Tomé e Príncipe a dispersão geográfica e a fraca oferta de formação contínua são desafios críticos. A quase inexistência de transportes públicos regulares, a precariedade das vias de acesso e a fraca iluminação pública dificultam a deslocação para ações formativas.

Mais do que uma barreira geográfica, a distância representa um problema económico. Os custos com transporte, alojamento e alimentação representam encargos difíceis de suportar para muitos profissionais. Neste sentido, Flores (2010), referindo-se à realidade portuguesa em situações de isolamento similares às que se observam em São Tomé e Príncipe, já apontava que os custos associados à formação impediam o acesso regular à atualização profissional, agravando a desigualdade e o isolamento educativo.

1.3.4. Ausência de incentivos e desvalorização profissional

Em São Tomé e Príncipe, a ausência de incentivos específicos para o trabalho em zonas isoladas contribui para a rotatividade de profissionais e para a dificuldade em fixar quadros qualificados em determinadas regiões (PNUD & MEES, 2021). Não existem, até ao momento, subsídios de deslocação, compensações salariais ou programas de habitação destinados a

educadores que optam por trabalhar fora da capital. Esta falta de reconhecimento institucional reforça a percepção de desvalorização da profissão, especialmente entre os mais jovens, e reduz o interesse em ingressar na área da educação de infância (UNESCO, 2022).

Para além disso, os profissionais relatam frequentemente sentimentos de frustração e abandono por parte das entidades centrais, agravados pela sobrecarga de tarefas administrativas e pela ausência de supervisão e acompanhamento pedagógico regular (UNICEF, 2019).

1.3.5. Caminhos possíveis

Perante este cenário, torna-se necessária a criação de políticas públicas que valorizem a educação de infância nos territórios mais vulneráveis, através de incentivos concretos à fixação de profissionais, de investimentos em infraestruturas escolares e de programas de formação contínua adaptados às condições locais. A recomendação da UNESCO para os Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SIDS) salienta precisamente a importância de soluções contextualizadas, assentes em abordagens participativas e sustentáveis, que reforcem as capacidades locais e garantam a equidade no acesso à educação (UNESCO, 2023).

Também o PNUD (2021) destaca a necessidade de integrar a valorização dos profissionais da educação nas estratégias de desenvolvimento local, promovendo condições dignas de trabalho, oportunidades de progressão na carreira e o reconhecimento do papel central dos educadores na construção de comunidades mais resilientes.

1.4. Desafios e Potencialidades da Supervisão Pedagógica em Contextos Isolados

A supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos isolados, onde a ausência de acompanhamento técnico contínuo compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Em 2015, o Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) estabeleceu estruturas de supervisão pedagógica através de diversos despachos. O Despacho n.º 52/GMECC/2015 definiu as competências das delegações distritais e regionais de educação, atribuindo-lhes funções de coordenação, orientação e acompanhamento das atividades letivas, bem como competências inspetivas.

A supervisão pedagógica é, idealmente, um processo de acompanhamento contínuo, orientação e apoio à prática docente, que visa promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens. No entanto, em São Tomé e Príncipe, a sua implementação revela tensões entre os papéis formativo e fiscalizador. Como refere Coelho (2022), coexistem duas dimensões da supervisão: uma dimensão orientadora, centrada na

promoção da reflexão pedagógica, e uma dimensão mais administrativa, ligada ao controlo do cumprimento das normas e procedimentos. O autor defende a necessidade de reforçar o papel formativo da supervisão, considerando o supervisor como um orientador e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dessas diretrizes, a supervisão enfrenta obstáculos logísticos, como a escassez de recursos humanos e materiais, dificultando o alcance das escolas em áreas remotas. Estudos indicam que a supervisão, quando realizada, tende a ser esporádica e centrada em momentos de avaliação formal, em vez de assumir uma abordagem contínua e colaborativa (IMVF, 2023).

A ausência de acompanhamento técnico regular contribui para o isolamento profissional dos educadores, limitando a partilha de práticas e a reflexão pedagógica, o que impacta negativamente a inovação e o desenvolvimento profissional (IMVF, 2023).

Para responder a esses desafios, é necessário apostar em soluções adaptadas às condições locais. A utilização de tecnologias de comunicação pode facilitar o acompanhamento à distância, e a valorização de educadores com mais experiência, como mentores nas suas comunidades, poderá contribuir para uma supervisão de proximidade, contínua e contextualizada (IMVF, 2023).

Importa referir que a supervisão pedagógica se assume como um dispositivo essencial ao desenvolvimento profissional docente, ao articular a reflexão crítica com a prática educativa. Em São Tomé e Príncipe, contudo, este processo é frequentemente marcado por constrangimentos estruturais, materiais e humanos que limitam a sua ação formativa e transformadora. Os supervisores encontram-se, muitas vezes, isolados das escolas e das práticas docentes quotidianas, o que compromete a regularidade e a eficácia do acompanhamento. Como refere Vieira (2022), “a ausência de condições logísticas e a desvalorização das funções de supervisão fragilizam qualquer tentativa de consolidação de uma cultura de acompanhamento e desenvolvimento profissional docente” (p. 43).

Este afastamento tem implicações profundas: contribui para um modelo de supervisão meramente avaliativo, centrado em visitas pontuais e em procedimentos burocráticos, descurando o apoio continuado, a escuta ativa e a construção partilhada de saberes entre pares. Em vez de um espaço de colaboração e de reflexão sobre a prática, a supervisão tende a ser percecionada como um instrumento de controlo, alimentando relações assimétricas entre supervisor e supervisionado (Alarcão & Tavares, 2019). Este modelo contrasta com as abordagens contemporâneas que concebem o supervisor como facilitador de processos de

desenvolvimento, apoiando os educadores na construção autónoma e crítica da sua prática (Vieira, 2020).

Embora estas limitações sejam evidentes, importa igualmente destacar as potencialidades que a supervisão pedagógica encerra, mesmo em contextos de maior adversidade. A valorização da formação contínua, a construção de redes colaborativas entre docentes e a aposta numa supervisão dialógica podem abrir caminhos para práticas mais reflexivas e contextualizadas. Tal como sublinham Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), a supervisão pode tornar-se um espaço de escuta e de transformação, desde que se ancore em princípios de confiança, diálogo e partilha.

Neste sentido, apesar das dificuldades estruturais, o reconhecimento crescente da importância da supervisão por parte de alguns docentes e formadores em São Tomé e Príncipe constitui uma oportunidade relevante. A criação de dispositivos mais regulares de acompanhamento, a formação de supervisores com competências reflexivas e comunicacionais, bem como o investimento em tempos e espaços para o trabalho colaborativo, podem contribuir para reconfigurar o papel da supervisão como um motor de mudança educativa. Como afirma Reis (2021), “a supervisão pedagógica transforma-se quando deixa de ser um ato de autoridade para se tornar num processo de escuta, apoio e co-construção de práticas mais justas e intencionais” (p. 91).

1.5. Estratégias de Desenvolvimento Profissional em Contextos Vulneráveis

O desenvolvimento profissional dos educadores de infância em contextos vulneráveis constitui um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Em territórios marcados pela pobreza, pelo isolamento geográfico ou por recursos escassos, os profissionais enfrentam desafios significativos que afetam a sua prática e o seu bem-estar. Neste enquadramento, têm vindo a ser implementadas diversas estratégias orientadas para apoiar os educadores, com base em modelos formativos sustentados, colaborativos e culturalmente sensíveis.

1.5.1. Redes de colaboração e comunidades de prática

As redes de colaboração e as comunidades de prática constituem uma das estratégias mais eficazes na superação do isolamento profissional e na promoção da melhoria contínua das práticas pedagógicas. Estas estruturas favorecem a partilha de experiências, a reflexão conjunta e o desenvolvimento de soluções contextualizadas para os desafios do quotidiano educativo (Lave & Wenger, 1991; Opfer & Pedder, 2011). Para além de promoverem a

aprendizagem entre pares, reforçam o sentimento de pertença e a identidade profissional, especialmente em contextos com menor acesso a apoio técnico e supervisão pedagógica.

Um exemplo relevante é o das *Learning and Change Networks*, implementadas na Nova Zelândia, que reuniram educadores de diferentes regiões (urbanas e rurais) em comunidades organizadas em torno de objetivos comuns de melhoria da qualidade educativa. Estas redes, centradas na análise de dados e na tomada de decisão colaborativa, resultaram em mudanças significativas na prática e no envolvimento dos profissionais (Timperley, 2011). Em contextos africanos, os *Teacher Community Learning Circles*, promovidos pela UNESCO, têm desempenhado um papel semelhante. No Gana, por exemplo, estas comunidades permitiram construir uma cultura de colaboração entre educadores, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo em regiões de difícil acesso (UNESCO, 2020).

1.5.2. Formação a distância e modelos híbridos

A formação a distância e os modelos híbridos emergem como estratégias particularmente relevantes em territórios remotos ou com infraestruturas limitadas. Estas abordagens proporcionam flexibilidade, superam barreiras geográficas e permitem que os profissionais gerem autonomia na construção dos seus percursos de aprendizagem (Baran & Correia, 2014). Ao mesmo tempo, potenciam o desenvolvimento de competências digitais, cada vez mais importantes no contexto educativo contemporâneo.

Na Nova Zelândia, programas de formação online para professores em comunidades Māori demonstraram que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para garantir o acesso à formação e para apoiar práticas pedagógicas culturalmente relevantes (Ritchie, 2010). Em Moçambique, a Fundação Aga Khan implementou programas de formação a distância que contribuíram para melhorar o conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento infantil, reforçando a sua confiança profissional e incentivando práticas centradas na criança (Aga Khan Foundation, 2021). Estes exemplos evidenciam que, quando bem desenhados e contextualizados, os modelos online podem ter impacto mesmo em contextos com recursos limitados.

1.5.3. Parcerias com ONGs e instituições internacionais

As parcerias com organizações da sociedade civil e entidades internacionais têm sido decisivas na qualificação da educação de infância em territórios vulneráveis. Estas colaborações oferecem apoio técnico, recursos pedagógicos e modelos formativos inovadores, contribuindo para a valorização do trabalho docente e para a melhoria das condições de ensino (Torres, 2011).

A colaboração entre a *Save the Children* e os ministérios da educação de países como Moçambique e Etiópia é um exemplo paradigmático. Nestes contextos, os educadores foram capacitados através de formação presencial centrada em metodologias participativas, com impacto positivo na motivação e no desempenho profissional (Save the Children, 2016). Por sua vez, em São Tomé e Príncipe, a UNESCO apoiou o desenvolvimento de um plano nacional para a educação pré-escolar, integrando ações de formação de educadores e a produção de materiais didáticos adaptados ao contexto local (UNESCO, 2018). Estas parcerias possibilitaram avanços na profissionalização dos educadores e na legitimação da educação de infância como prioridade política e social.

1.5.4. Adaptação dos modelos pedagógicos ao contexto local

A adaptação dos modelos pedagógicos ao contexto local é uma estratégia fundamental para garantir a relevância cultural, social e educativa da intervenção dos educadores. Esta abordagem valoriza os saberes comunitários, a diversidade linguística e as práticas culturais como componentes essenciais do processo educativo (Cannella, 2002; Fleer, 2006).

O currículo *Te Whāriki*, desenvolvido na Nova Zelândia, é frequentemente citado como uma referência neste domínio. Construído em articulação com as comunidades Māori e Pasifika, este currículo enfatiza a interdependência entre criança, família e comunidade, promovendo práticas pedagógicas culturalmente situadas e centradas na criança (Carr & May, 2000). Na África do Sul, projetos de educação inclusiva que incorporaram práticas locais e saberes tradicionais revelaram melhorias na motivação dos educadores, no envolvimento das famílias e na adaptação curricular (Ebrahim, 2010). Estes exemplos demonstram que a valorização do contexto local não só enriquece a prática pedagógica, como reforça a ligação entre a escola e a comunidade.

As estratégias analisadas revelam que o desenvolvimento profissional dos educadores de infância ou auxiliares pedagógicos em contextos vulneráveis requer abordagens integradas, sensíveis ao território e sustentadas na valorização dos saberes e das práticas locais. A promoção de redes colaborativas, o recurso a modelos formativos flexíveis, a construção de parcerias interinstitucionais e a adaptação curricular às especificidades culturais são caminhos promissores para garantir uma educação de infância de qualidade, centrada nos direitos das crianças e na valorização dos profissionais. A literatura e os exemplos práticos demonstram que, mesmo em contextos marcados por desigualdades, é possível criar condições para uma intervenção pedagógica transformadora, quando os educadores são respeitados como agentes críticos e ativos na construção de ambientes educativos mais justos e inclusivos.

2. Metodologia do estudo

Nesta secção, delineiam-se os procedimentos metodológicos adotados para a investigação dos desafios enfrentados pelos educadores de infância e auxiliares pedagógicos em zonas isoladas de São Tomé, com especial enfoque no distrito de Mé-Zóchi. A metodologia foi concebida em consonância com os objetivos do estudo, visando uma compreensão aprofundada das realidades locais.

2.1. Problema e objetivos do estudo

Esta investigação pretende compreender os desafios enfrentados por educadores de infância e auxiliares pedagógicos que exercem a sua atividade em contextos rurais e isolados do distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé. Parte-se do reconhecimento de que as condições geográficas, materiais e de formação nestas zonas podem comprometer a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento das crianças.

Assim, o problema de investigação foi formulado nos seguintes termos:

Quais os principais desafios e necessidades que enfrentam os profissionais da educação pré-escolar em contextos rurais e isolados de São Tomé e Príncipe, e como é que esses desafios afetam a qualidade do ambiente educativo e as práticas pedagógicas?

Com base neste problema, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar os principais constrangimentos materiais, formativos e contextuais enfrentados por educadores de infância e auxiliares pedagógicos em zonas rurais;
- Analisar de que forma estes constrangimentos se refletem na organização do ambiente educativo e nas interações com as crianças;
- Compreender as estratégias adotadas pelos profissionais para responder às dificuldades do contexto.

A metodologia adotada foi delineada em consonância com estes objetivos, procurando captar a complexidade das experiências vividas pelos profissionais em contexto.

2.2. Abordagem Metodológica

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, mais especificamente um estudo exploratório, com o objetivo de compreender as perceções e experiências de um grupo de profissionais da educação de infância que exercem a sua atividade em contextos rurais e isolados de São Tomé e Príncipe. Esta opção metodológica fundamenta-se na necessidade de captar os significados atribuídos pelos participantes às condições em que desenvolvem o seu

trabalho, às dificuldades que sentem e às estratégias que adotam para lidar com os desafios do contexto.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a investigação qualitativa permite analisar fenómenos em seus contextos naturais, valorizando as perspetivas dos sujeitos e a complexidade das realidades vividas. Esta abordagem procura interpretar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, centrando-se mais na profundidade e na compreensão do que na quantificação dos dados. Entre as principais características da investigação qualitativa destacam-se: o foco na realidade contextualizada, a ênfase na perspetiva dos participantes, a flexibilidade metodológica, a valorização da subjetividade e da interpretação, e a procura de uma compreensão holística dos fenómenos em estudo.

No presente estudo, essa abordagem revelou-se especialmente pertinente, uma vez que o fenómeno em análise, os desafios profissionais em contextos rurais, está intimamente ligado às especificidades do meio envolvente, não sendo possível separá-lo das condições socioeducativas, materiais e geográficas que o caracterizam.

Optou-se pela utilização de um questionário com itens formulados com base na escala de Likert, de forma a recolher perceções sobre diversos aspetos da prática profissional, nomeadamente os constrangimentos sentidos, o impacto no ambiente educativo e as estratégias de resposta adotadas. Embora este instrumento esteja frequentemente associado a estudos de natureza quantitativa, no presente estudo, os dados recolhidos foram analisados com base numa lógica qualitativa, centrada na interpretação dos padrões de resposta e na sua articulação com o contexto descrito pelos participantes. O questionário, concebido a partir de categorias previamente definidas à luz do problema de investigação, permitiu captar regularidades nas perceções dos profissionais e compreender a forma como estas se relacionam com os desafios do território.

De acordo com Yin (2014), a abordagem qualitativa é particularmente adequada quando se pretende investigar fenómenos contemporâneos em contextos reais, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas. Essa característica é evidente neste estudo, uma vez que os desafios relatados pelos profissionais só podem ser compreendidos à luz das condições específicas dos territórios onde atuam. Assim, a metodologia adotada permitiu aceder a uma compreensão contextualizada e interpretativa, com vista a produzir conhecimento útil para a reflexão sobre as políticas e práticas em territórios educativos vulneráveis.

2.3. Técnicas de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada através da técnica de inquérito por questionário (Anexo I) que se encontrava estruturado em seis blocos temáticos e composto por questões fechadas e abertas, visando captar informações sobre o perfil dos participantes, condições de trabalho, desafios que enfrentam e estratégias de superação. Os seis blocos temáticos foram concebidos para obter dados que permitissem analisar as perceções dos inquiridos sobre *as infraestruturas e condições de trabalho*, que englobam o ambiente físico e os recursos disponíveis; o *acesso à formação profissional*, que aborda as oportunidades de desenvolvimento de competências; as *especificidades da educação em contextos rurais e isolados*, que lida com os desafios e particularidades da educação pré-escolar nessas áreas; no *apoio institucional e supervisão*, que se refere ao suporte e orientação recebidos; e, por fim, as *necessidades de formação profissional*, que identifica as carências e prioridades para o desenvolvimento profissional contínuo. A escala de *Likert* foi empregada para analisar as perceções dos participantes. A escala de *Likert* é amplamente utilizada em pesquisas sociais para compreender atitudes e opiniões, proporcionando uma medida ordinal das respostas. O questionário foi validado por dois especialistas e foi entregue aos educadores de infância e auxiliares pedagógicos em mão e recolhidos, pelo supervisores da zona pedagógica.

2.4. Participantes da Pesquisa

A amostra foi composta por 20 profissionais da educação pré-escolar, incluindo educadores de infância e auxiliares pedagógicos, que desenvolvem a sua atividade em jardins de infância localizados em zonas rurais e isoladas do distrito de Mé-Zóchi. A seleção dos participantes foi intencional, considerando critérios como experiência profissional e envolvimento direto com a educação pré-escolar. A distribuição dos participantes foi a seguinte: Monte Café (12), Novo Destino (2), Saudades (3), São Nicolau (2) e Java (1), que são as áreas isoladas do Distrito de Mé-Zóchi. Reconhece-se que a amostra é limitada, mas é justificada por duas razões fundamentais: (i) a incidência nas zonas rurais do Distrito de Mé-Zóchi e (ii) por se tratar de um estudo exploratório, quase piloto que possibilitará refinar as questões e adequar as técnicas de recolhas de dados, para um estudo mais alargado e interdistrital. Não se esperam, por isso, deste estudo resultados generalizáveis.

2.5. Análise de Dados

A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática, conforme delineado por Braun e Clarke (2006), um método amplamente utilizado na investigação qualitativa por

permitir a identificação, análise e descrição sistemática de padrões recorrentes (temas) nos dados. Esta abordagem não apenas organiza a informação de forma estruturada, mas também permite uma interpretação significativa sobre as experiências, desafios e estratégias relatadas pelos participantes, em estreita articulação com os objetivos da investigação. A análise temática possibilita uma leitura aprofundada dos significados partilhados pelos sujeitos, favorecendo a construção de uma narrativa coerente sobre o fenómeno em estudo. Os temas analisados a partir dos dados obtidos pelo questionário foram os seguintes:

- Infraestruturas e Condições de Trabalho;
- Acesso à Formação Profissional;
- Especificidades da Educação em Contextos Rurais e Isolados;
- Apoio Institucional e Supervisão;
- Necessidades de Formação Profissional;

Antes da análise por temas, foi feita a caracterização dos participantes no estudo que foi obtida a partir do Bloco I do questionário.

No caso do presente estudo, os dados obtidos através do questionário de resposta fechada (com itens formulados com base numa escala de *Likert*) foram tratados qualitativamente. Embora este tipo de instrumento seja frequentemente associado a abordagens quantitativas, a sua utilização aqui centrou-se na interpretação dos padrões de resposta, na frequência e consistência de certas perceções, e na forma como estas expressam significados relevantes dentro do contexto educativo rural. Assim, os dados foram agrupados por categorias temáticas previamente definidas, permitindo a construção de inferências interpretativas que respeitam os princípios da análise qualitativa.

No total, foram obtidas 20 respostas. Os dados foram processados com o auxílio da ferramenta Pandas, e o apoio de um técnico em informática, de acordo com a seguinte sequência de ações: (i) eliminação de respostas vazias ou incorretas; (ii) contagem das categorias em cada seção; (iii) ordenação das questões por ordem decrescente de concordância; (iv) representação gráfica, para facilitar a visualização.

Após o processamento dos dados, estes foram analisados e cruzados para interpretar, de forma mais rigorosa e aprofundada, as perceções dos inquiridos em cada um dos temas.

Posteriormente, foi realizada uma triangulação dos dados provenientes dos questionário com o enquadramento teórico que foi construído inicialmente.

Este processo analítico, ancorado numa abordagem qualitativa, possibilitou não apenas descrever realidades, mas interpretar sentidos, compreender contextos e contribuir com

propostas concretas para a melhoria das práticas pedagógicas em contextos educativos rurais e isolados.

2.6. Questões Éticas

A condução deste estudo foi pautada por rigorosos princípios éticos, garantindo a proteção e o respeito pelos participantes. Seguiram-se as indicações da Carta de ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). A validação ética foi um passo fundamental, tendo sido obtida formalmente através da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Este parecer assegurou que todos os procedimentos metodológicos estariam em conformidade com as diretrizes éticas nacionais e internacionais para a investigação envolvendo seres humanos.

Para salvaguardar os direitos dos participantes, as seguintes medidas foram implementadas:

- (i) **Consentimento Informado:** Antes da participação, todos os educadores de infância e auxiliares pedagógicos receberam informações claras e completas sobre os objetivos do estudo, a metodologia, a duração estimada da participação, e os seus direitos, incluindo o direito de recusar participar ou de retirar-se a qualquer momento sem qualquer penalização. O consentimento foi obtido de forma livre e esclarecida.
- (ii) **Anonimato e Confidencialidade:** Foi garantido o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal que pudesse identificá-los foi recolhida ou associada às suas respostas. Os dados foram tratados de forma confidencial, sendo acessíveis apenas à equipa de investigação e utilizados exclusivamente para os fins do estudo. A distribuição geográfica dos participantes (Monte Café, Novo Destino, Saudades, São Nicolau e Java) foi apresentada de forma agregada para preservar a sua identidade individual.
- (iii) **Voluntariedade:** A participação no estudo foi estritamente voluntária. Nenhuma forma de coerção ou incentivo indevido foi utilizada para obter as respostas. Os supervisores da zona pedagógica, responsáveis pela entrega e recolha dos questionários, foram instruídos a enfatizar a natureza voluntária da participação.
- (iv) **Benefícios e Riscos:** Os potenciais benefícios do estudo para a comunidade educativa de São Tomé, nomeadamente a contribuição para a melhoria das condições e práticas pedagógicas em territórios vulneráveis, foram comunicados. Os riscos associados à participação foram avaliados como mínimos, e medidas foram tomadas para mitigá-los, principalmente através da garantia de anonimato e confidencialidade.

- (v) Uso dos Dados: Foi explicitado que os dados recolhidos seriam utilizados para fins de investigação académica e para a elaboração de recomendações que pudessem impactar positivamente as políticas e práticas no terreno. Os participantes foram informados de que os resultados seriam apresentados de forma agregada, sem identificar qualquer indivíduo.

A adesão a estes princípios éticos foi fundamental para garantir a integridade da pesquisa e para construir uma relação de confiança com os participantes, que contribuíram voluntariamente com as suas perceções e experiências para este estudo exploratório.

3. Apresentação e análise dos resultados

Esta secção apresenta a análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado a educadores de infância e auxiliares pedagógicos em São Tomé e Príncipe. Os resultados são apresentados e discutidos à luz do quadro teórico previamente estabelecido na secção 1, com o objetivo de identificar os principais desafios e perceções relativas ao desenvolvimento profissional contínuo, às condições de infraestrutura, às especificidades do contexto e ao apoio institucional.

3.1. Caracterização da Amostra

No que concerne ao nível de escolaridade, os dados mostram que 40% (8 inquiridos) possuem o Ensino Secundário. Um grupo considerável de participantes (30% ou 6 inquiridos) já detém uma Licenciatura em Educação de Infância, realizada. A caracterização dos 20 participantes deste estudo, que incluiu educadores de infância e auxiliares pedagógicos, revela um perfil predominantemente feminino e com experiência consolidada, refletindo a realidade da educação pré-escolar no contexto estudado.

Mais especificamente a amostra demonstra uma clara predominância pelo género feminino, representando 80% (16 inquiridas) do total de participantes (n=20), enquanto o género masculino corresponde a 20% (4 inquiridos). Este dado é particularmente relevante, pois sugere que a educação pré-escolar, no distrito de Mé-Zóchi, é uma área de atuação maioritariamente desempenhada por mulheres, um padrão comum em diversos contextos globais.

A análise da distribuição etária dos participantes indica que a maior parte se situa na faixa dos 41 aos 45 anos, correspondendo a 30% (6 inquiridos). Observa-se também uma representação significativa nas faixas etárias de 26 a 30, 36 a 40 e 46 a 50 anos, cada uma com 15% (3 inquiridos). As faixas entre 31 a 35 anos e "mais de 50 anos" registam 10% (2 inquiridos) cada. Apenas um participante (5%) se encontra na faixa etária mais jovem, entre os 20 e os 25 anos. Este panorama etário sugere que a maioria dos profissionais envolvidos no estudo possui uma maturidade e experiência de vida consideráveis, o que pode influenciar a perceção dos desafios abordados.

No que concerne ao nível de escolaridade, os dados mostram que 40% (8 inquiridos) possuem o Ensino Secundário. Um grupo considerável de participantes (30% ou 6 inquiridos) já detém uma Licenciatura em Educação de Infância, realizada no ISEC, e outros 30% (6 inquiridos) estão atualmente a frequentar um curso de Licenciatura em Educação de Infância.

A ausência de participantes com Mestrado pode ser um reflexo das oportunidades de formação superior na região. Esta distribuição indica uma base educacional diversificada entre os profissionais, com uma parcela significativa já qualificada ou em processo de qualificação no ensino superior.

Finalmente, a experiência profissional dos participantes é um aspeto crucial para compreender a profundidade das suas perceções. Os resultados revelam que 25% (5 inquiridos) possuem entre 6 a 10 anos de experiência como docentes. As faixas de 16 a 20 anos e 21 a 25 anos de serviço representam, cada uma, 20% (4 inquiridos), o que sugere um número substancial de profissionais com vasta experiência na área. As faixas de 11 a 15 anos, 26 a 30 anos e "mais de 31 anos" de experiência, cada uma com 10% (2 inquiridos), também indicam a presença de profissionais com um percurso profissional longo e diversificado. Apenas um participante (5%) se encontra no início da carreira, com 0 a 5 anos de experiência. Este perfil de experiência predominantemente alta é valioso para a compreensão aprofundada dos desafios do contexto.

3.2. Infraestruturas e Condições de Trabalho

A qualidade das infraestruturas e a disponibilidade de materiais pedagógicos são elementos cruciais para a promoção de um ambiente educativo de qualidade (Canário, 2001). Os resultados obtidos ilustram as carências significativas enfrentadas pelos jardins de infância em São Tomé e Príncipe, conforme preconizado no quadro teórico que destaca a precariedade

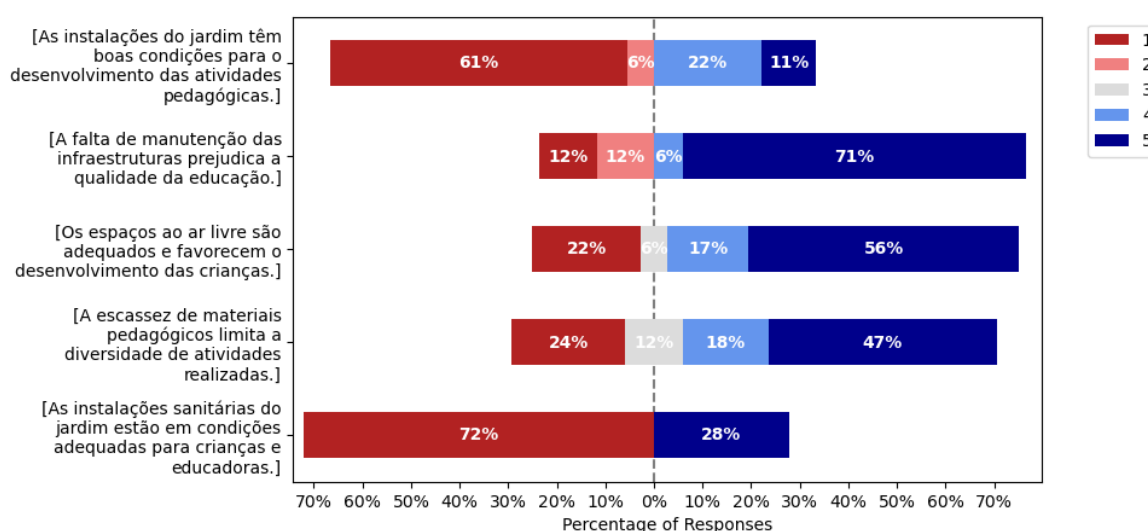


Figura 1 - Percepção dos profissionais sobre as condições das infraestruturas

das condições físicas em zonas desfavorecidas. Os dados da figura 1 são apresentados dos níveis de discordância a vermelho, para os níveis de concordância a azul.

Os dados da figura 1 revelam que 67% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente que as instalações dos jardins de infância possuam boas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (61% discordo totalmente + 6% discordo). Este achado alinha-se diretamente com a literatura que descreve a existência de espaços improvisados e precários em São Tomé e Príncipe (Costa, Rodrigues & Martins, 2018). A percepção de que a falta de manutenção das infraestruturas prejudica a qualidade da educação é partilhada por 77% dos profissionais (71% Concordo Totalmente + 6% Concordo), evidenciando o impacto direto das condições físicas na prática educativa.

A escassez de materiais pedagógicos é percebida por 65% dos inquiridos (47% Concordo Totalmente + 18% Concordo) como um fator que limita a diversidade de atividades realizadas, o que está em consonância com a afirmação do quadro teórico sobre a obrigatoriedade de improvisação constante devido à falta de recursos didáticos (Barroso, 2005). Particularmente preocupante é o dado referente às instalações sanitárias: 72% dos profissionais discordam ou discordam totalmente que estas se encontrem em condições adequadas (56% Discordo Totalmente + 16% Discordo), um aspeto crítico de saúde e segurança que foi identificado em estudos anteriores (Canário, 2001).

3.3. Acesso à Formação Profissional

O acesso à formação profissional contínua é um pilar fundamental para a promoção da qualidade educativa, conforme sublinhado por Canário (2005) e Flores (2010), que destacam a importância da atualização de conhecimentos e práticas. Os dados recolhidos ilustram as barreiras significativas enfrentadas pelos profissionais em São Tomé e Príncipe, particularmente em contextos isolados.

A análise da figura 2 revela que 78% dos participantes concordam ou concordam totalmente que o acesso à formação profissional é dificultado pela distância aos centros de formação (72% Concordo Totalmente + 6% Concordo). Este dado valida a premissa teórica de que o isolamento geográfico compromete a participação em programas de formação presencial (Barroso, 2005). Complementarmente, 67% dos inquiridos (56% Concordo Totalmente + 11% Concordo) apontam a falta de transporte adequado como um impedimento à sua participação, reforçando as dificuldades logísticas associadas à localização geográfica.

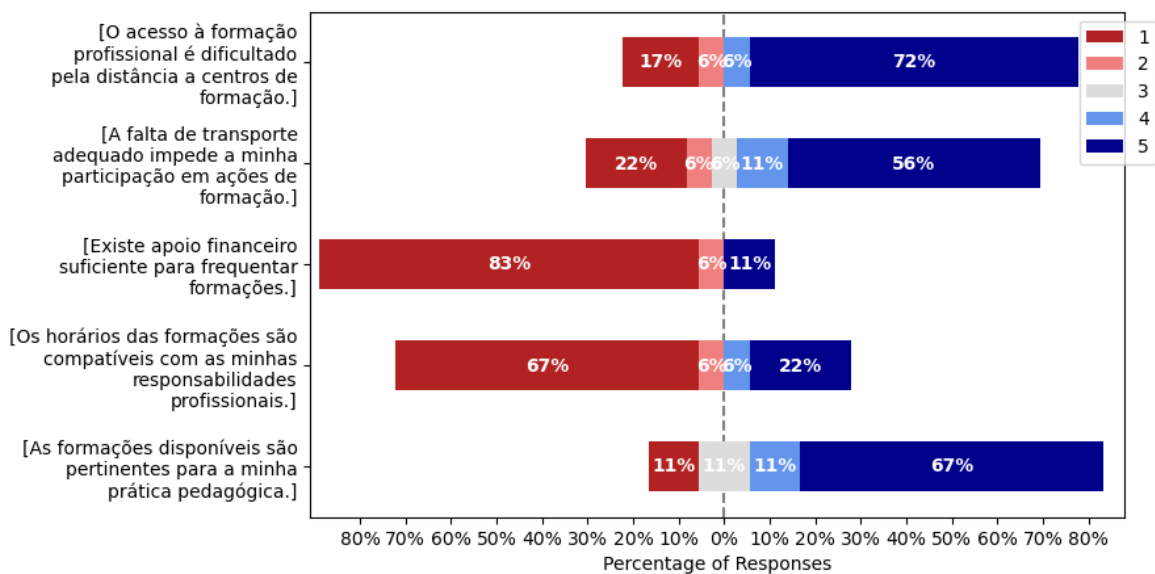


Figura 2 - Percepção dos profissionais sobre o acesso à formação contínua

A dimensão financeira emerge como uma barreira crítica, com uma esmagadora maioria de 89% dos profissionais a discordarem ou discordarem totalmente que existe apoio financeiro suficiente para frequentar formações (83% Discordo Totalmente + 6% Discordo). Este achado sugere que a escassez de financiamento, um problema comum em contextos de desenvolvimento (UNESCO, 2015), inviabiliza a participação em oportunidades de qualificação.

A incompatibilidade de horários é também um fator impeditivo para 73% dos inquiridos (67% Discordo Totalmente + 6% Discordo), indicando que as exigências da prática profissional colidem frequentemente com a disponibilidade para a formação. Contudo, apesar destas barreiras, é relevante notar que 78% dos profissionais consideram as formações disponíveis como pertinentes para a sua prática pedagógica (67% Concordo Totalmente + 11% Concordo), sugerindo que, quando o acesso é possível, o conteúdo da formação é valorizado e percebido como relevante para a melhoria da ação educativa.

3.4. Especificidades da Educação em Contextos Rurais e Isolados

O contexto geográfico e social em que os jardins de infância operam exerce uma influência significativa sobre o desenvolvimento profissional dos educadores e a qualidade da educação. Os resultados obtidos espelham as especificidades dos contextos rurais e isolados, tal como delineado no quadro teórico que aborda o isolamento profissional e as barreiras à comunicação.

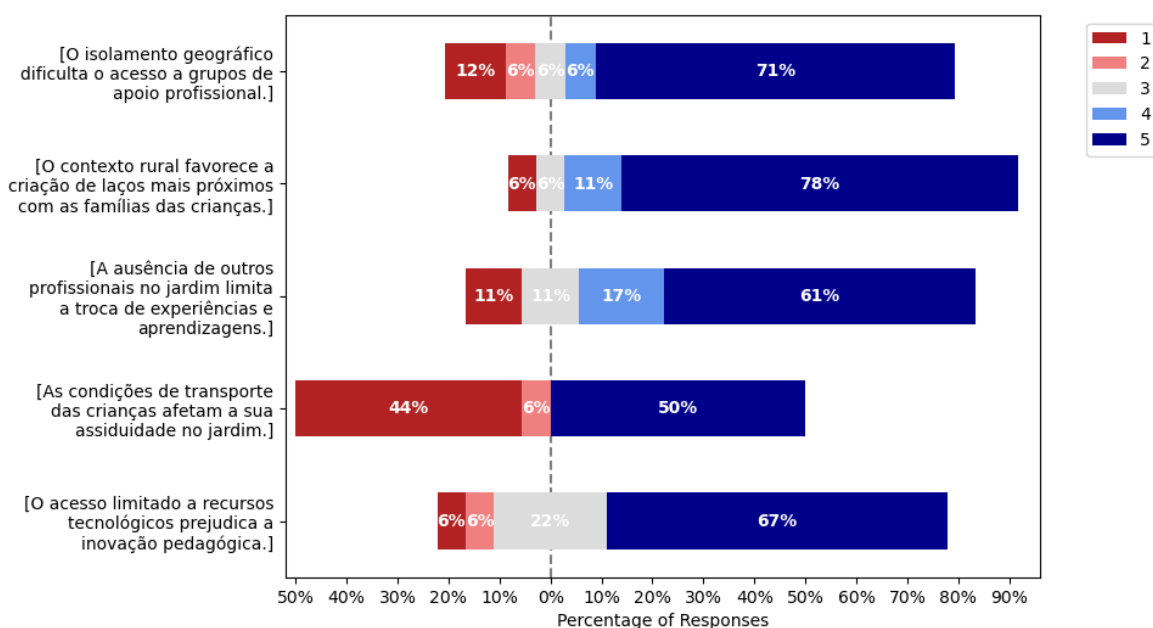


Figura 3 - Percepção dos profissionais sobre as especificidades do contexto

Os dados da figura 3 confirmam que o isolamento geográfico é um fator determinante, com 77% dos participantes a concordarem ou concordarem totalmente que este dificulta o acesso a grupos de apoio profissional (71% Concordo Totalmente + 6% Concordo). Esta evidência sustenta a ideia do quadro teórico sobre o impacto negativo do isolamento profissional na partilha de experiências e na construção de comunidades de prática. Da mesma forma, 78% dos inquiridos (61% Concordo Totalmente + 17% Concordo) consideram que a ausência de outros profissionais no jardim limita a troca de experiências e aprendizagens, reforçando o sentimento de isolamento e a necessidade de redes de apoio.

Por outro lado, 89% dos profissionais (78% Concordo Totalmente + 11% Concordo) reconhecem que o contexto rural favorece a criação de laços mais próximos com as famílias das crianças, um aspeto positivo que pode ser capitalizado para o envolvimento da comunidade no processo educativo. No que concerne às condições de transporte das crianças, 50% dos respondentes concordam totalmente que estas afetam a sua assiduidade no jardim, um ponto que a literatura aponta como um obstáculo à frequência em áreas com grandes distâncias entre comunidades e centros educativos, até porque em São Tomé e Príncipe a muitas crianças se desloca a pé para os jardins de infância. Por fim, 67% dos profissionais sentem que o acesso limitado a recursos tecnológicos prejudica a inovação pedagógica, um dado que sublinha a necessidade de investimento em ferramentas digitais e conectividade para promover a atualização profissional e a diversificação de práticas (Flores, 2010). Saliente-se que os

inquiridos consideram que a ausência de outros profissionais para trocarem experiência é também limitador do seu desenvolvimento profissional, manifestando 78% a sua total ou parcial concordância com a afirmação, onze tem uma opinião neutra (provavelmente porque não vivenciam essa situação – recorde-se que há jardins de infância em zonas isoladas que possuem vários profissionais a trabalhar) e também 11% discordam.

3.5. Apoio Institucional e Supervisão

O apoio institucional é um pilar crítico para o desenvolvimento profissional e a sustentabilidade das práticas pedagógicas, especialmente em contextos desafiadores. Os resultados apresentados refletem a perceção dos educadores e auxiliares pedagógicos sobre o suporte recebido por parte das entidades responsáveis pela educação.

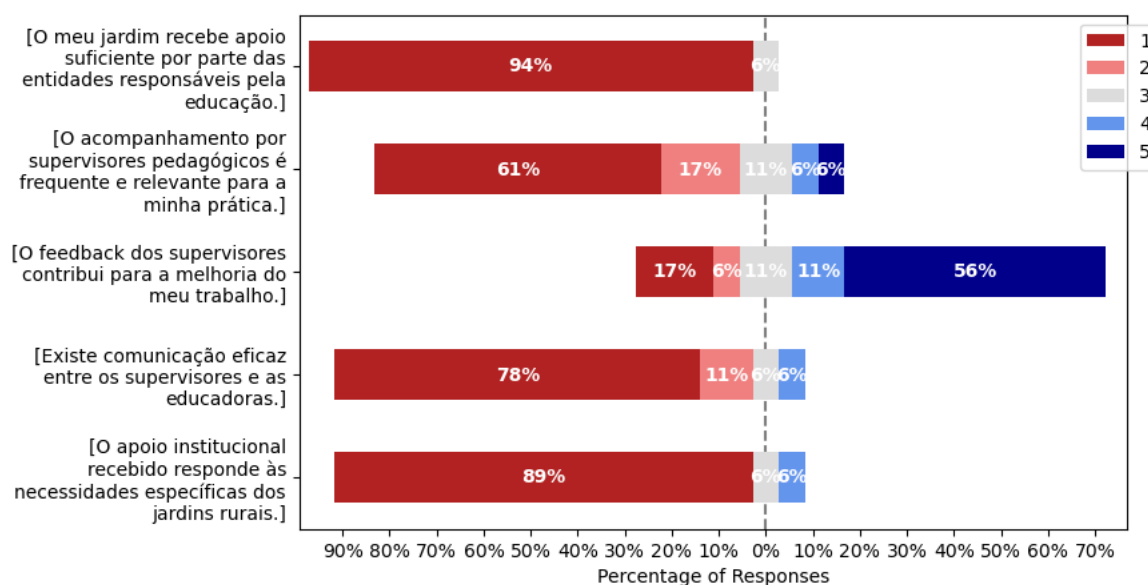


Figura 4 - Perceção dos Profissionais sobre o apoio institucional

A análise da figura 4 revela uma das evidências mais importantes deste estudo, ao destacar que 94% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente que os seus jardins de infância recebem apoio suficiente das entidades responsáveis pela educação. Este dado sublinha uma lacuna generalizada no suporte institucional, contrariando a necessidade de políticas e recursos que priorizem a formação e o desenvolvimento profissional em contextos isolados (Canário, 2006).

A perceção da falta de acompanhamento é igualmente notória, com 78% dos profissionais a discordarem ou discordarem totalmente que a supervisão pedagógica é frequente e relevante (61% Discordo Totalmente + 17% Discordo). Este resultado corrobora a afirmação do quadro teórico de que a ausência de supervisão pedagógica agrava o sentimento

de isolamento e limita o suporte técnico. Adicionalmente, 89% dos inquiridos (78% Discordo Totalmente + 11% Discordo) relatam uma ineficácia na comunicação entre supervisores e educadores de infância ou auxiliares pedagógicos, um fator que pode comprometer a implementação de orientações pedagógicas e a resolução de problemas no terreno. Contudo, reconhecem a importância do feedback dos supervisores na melhoria do seu trabalhos, havendo, 67% a concordar com esta afirmação

Finalmente, 89% dos participantes discordam totalmente que o apoio institucional recebido responde às necessidades específicas dos jardins rurais. Este resultado é relevante, pois realça a falta de adequação das políticas de apoio à realidade e aos desafios particulares enfrentados pelos profissionais em áreas isoladas.

3.6. Necessidades de formação profissional

Apesar das limitações no apoio institucional percebido, é fundamental compreender as necessidades e aspirações dos profissionais em relação ao suporte que consideram essencial para o seu desenvolvimento e para a melhoria da qualidade educativa. O quadro teórico aponta para a importância do apoio institucional que inclua incentivos, reconhecimento profissional e acesso a redes de apoio.

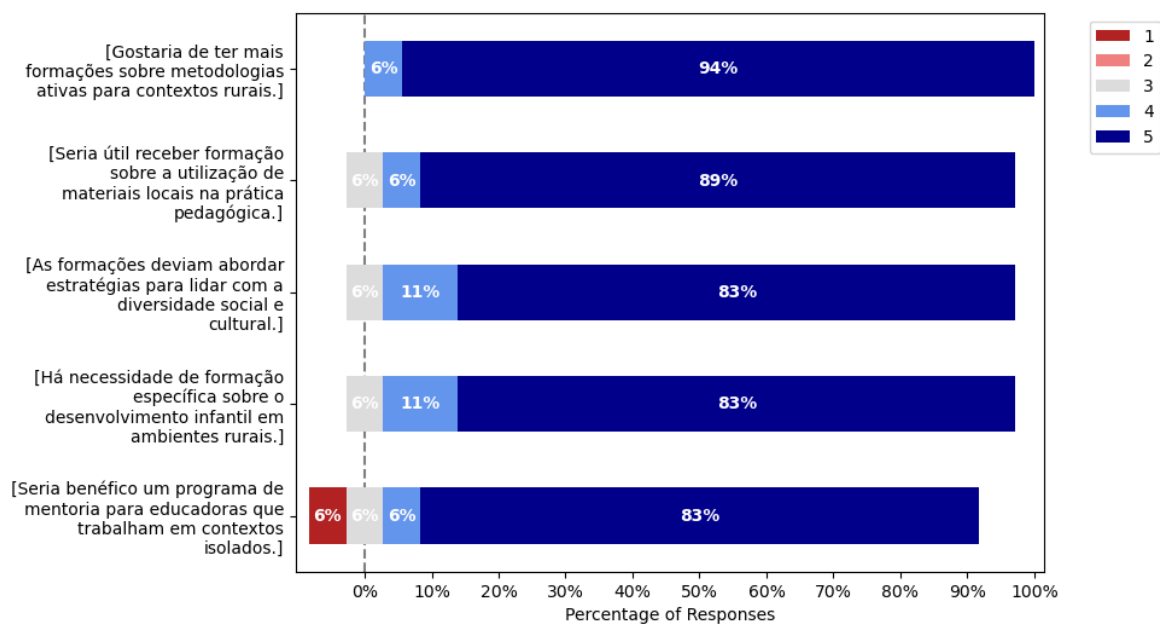


Figura 5 - Necessidades de apoio percebidas

Na figura 5 que analisa as perceções das participantes sobre necessidades de formação revelou padrões distintos de concordância, expressos numa escala de Likert (1-5), onde o azul escuro representa a concordância máxima (5), o azul claro a concordância moderada (4), o

cinzento a neutralidade (3), o rosa claro a discordância moderada (2) e o vermelho a discordância máxima (1).

Relativamente à necessidade de "ter mais formações sobre metodologias ativas para contextos rurais", observou-se uma concordância robusta, com 94% dos participantes a manifestarem concordância máxima. Os restantes 6% demonstraram neutralidade. Este dado sublinha uma elevada prioridade atribuída à aquisição de competências em abordagens pedagógicas dinâmicas e contextualmente adaptadas, evidenciando uma procura por inovação metodológica no ensino em áreas rurais.

A afirmação "Seria útil receber formação sobre a utilização de materiais locais na prática pedagógica" também demonstrou um elevado nível de aceitação. 89% dos inquiridos manifestaram concordância máxima, enquanto 6% apresentaram concordância moderada e outros 6% revelaram neutralidade. Estes resultados indicam um reconhecimento substancial do potencial pedagógico da integração de recursos endógenos, sugerindo que tal formação é percebida como um meio para enriquecer a prática docente e torná-la mais relevante para o ambiente circundante.

A questão "As formações deviam abordar estratégias para lidar com a diversidade social e cultural" obteve uma concordância expressiva. 83% dos participantes assinalaram concordância máxima e 11% concordância moderada, com 6% a manterem-se neutros. Este padrão de resposta reflete a consciência da crescente heterogeneidade dos contextos educativos e a necessidade premente de capacitar os profissionais para gerir eficazmente a diversidade, promovendo a inclusão e o respeito pelas diferenças.

No que concerne à "necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento infantil em ambientes rurais", verificou-se uma concordância forte por parte de 83% dos participantes, com 11% a expressar concordância moderada e 6% a manifestar neutralidade. Esta convergência de opiniões realça a perceção de que o desenvolvimento infantil em contextos rurais pode apresentar especificidades que requerem abordagens pedagógicas e de apoio diferenciadas e informadas.

Por fim, a afirmação "Seria benéfico um programa de mentoria para educadoras que trabalham em contextos isolados" apresentou 83% de concordância máxima e 6% de concordância moderada. Contudo, é relevante notar a presença de 6% de discordância máxima e 6% de neutralidade. Embora a maioria dos participantes reconheça os benefícios de um programa de mentoria para profissionais em contextos de isolamento, a existência de uma percentagem de discordância e neutralidade pode indicar que, para alguns, outras formas de apoio seriam consideradas mais eficazes, ou que existem ressalvas específicas quanto à

implementação ou ao modelo da mentoria. Não obstante, o apoio global a esta iniciativa é um indicador da preocupação com o suporte profissional em condições de menor acesso a redes de colaboração..

3.7. Discussão geral e implicações

Os resultados desta investigação revelam um cenário multifacetado de desafios para o desenvolvimento profissional contínuo de educadores e auxiliares pedagógicos em São Tomé e Príncipe, especialmente nos contextos isolados do distrito de Mé-Zóchi. Os dados obtidos apontam consistentemente para barreiras significativas no acesso à formação, como a distância, a dificuldade de transporte e o financiamento, reforçando as preocupações teóricas sobre a equidade no acesso à qualificação. As condições das infraestruturas e a escassez de materiais pedagógicos são problemas que impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a motivação desses profissionais.

O isolamento profissional é um fator preocupante, exacerbado pela ausência de outros colegas e pela dificuldade de acesso a redes de apoio. Esse isolamento limita a troca de experiências e o crescimento colaborativo, impactando o desenvolvimento contínuo dos 20 profissionais inquiridos, muitos dos quais possuem uma experiência de 6 a mais de 31 anos na área. A percepção de uma insuficiência no apoio institucional, tanto na frequência quanto na relevância da supervisão pedagógica, e na comunicação com as entidades responsáveis, indica uma necessidade de intervenção direcionada.

Apesar dos desafios, os dados também sublinham um claro desejo dos profissionais por mais e melhor apoio. Eles demonstram uma consciência apurada do que seria necessário para otimizar as suas práticas e as condições de ensino. A valorização da pertinência das formações existentes e a capacidade de criar laços comunitários em contextos rurais são pontos positivos que podem ser capitalizados para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes.

Em resumo, esta análise valida as premissas do quadro teórico e oferece evidências empíricas para a formulação de recomendações concretas. As implicações para a política educativa em São Tomé e Príncipe são evidentes: é crucial investir em infraestruturas, disponibilizar materiais pedagógicos, e criar programas de formação adaptados e acessíveis. A implementação de tecnologias digitais pode ser uma estratégia valiosa para mitigar o isolamento, especialmente considerando a predominância de profissionais do sexo feminino e com experiência consolidada. Além disso, é fundamental reforçar o apoio institucional e a supervisão pedagógica, garantindo que estes respondam às necessidades específicas dos contextos rurais e isolados. Somente através dessas ações coordenadas será possível promover

o desenvolvimento profissional contínuo e, conseqüentemente, elevar a qualidade educativa no arquipélago.

4. Considerações Finais

A presente investigação teve como propósito central aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados por educadores de infância e auxiliares pedagógicos que exercem a sua atividade em contextos rurais e isolados do distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé. A questão-problema orientadora, "Quais os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação de infância em contextos rurais e isolados de São Tomé, e como estes desafios afetam a qualidade do ambiente educativo e as práticas pedagógicas?", foi abordada através de uma metodologia qualitativa exploratória, com o intuito de captar as percepções e experiências destes profissionais.

O primeiro objetivo deste estudo visava identificar os principais constrangimentos materiais, formativos e contextuais enfrentados por educadores de infância e auxiliares pedagógicos em zonas rurais. Os resultados, obtidos a partir das 20 respostas recolhidas, corroboram a existência de múltiplas barreiras. Em termos de constrangimentos materiais e contextuais, as análises evidenciaram a precariedade das infraestruturas e a escassez de materiais pedagógicos adequados, elementos que foram consistentemente apontados pelos participantes como limitadores da sua ação. Este achado reflete uma realidade onde a qualidade do ambiente educativo é diretamente comprometida pela ausência de recursos básicos e de condições físicas apropriadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, conforme a literatura sublinha a importância de um ambiente estimulante.

No que respeita aos constrangimentos formativos, os dados confirmaram as dificuldades de acesso à formação contínua. Questões como a distância geográfica, os custos de transporte e a falta de financiamento foram frequentemente mencionadas, impedindo ou dificultando a participação dos profissionais em programas de desenvolvimento. Apesar de uma parte significativa dos participantes já possuir licenciatura ou estar em formação (30% e 30%, respetivamente), a necessidade de formação adicional e a atualização de conhecimentos é uma aspiração latente, confrontada com estas barreiras. Adicionalmente, o isolamento profissional, caracterizado pela ausência de outros profissionais e a dificuldade de acesso a redes de apoio, emergiu como um constrangimento contextual significativo, limitando as oportunidades de troca de experiências e de aprendizagem colaborativa.

O segundo objetivo, analisar de que forma estes constrangimentos se refletem na organização do ambiente educativo e nas interações com as crianças, foi abordado pela

interpretação das percepções dos inquiridos. A carência de infraestruturas e materiais resulta diretamente em ambientes educativos menos ricos e estimulantes. Os profissionais expressam dificuldades em organizar espaços diversificados e em implementar atividades lúdico-pedagógicas que requeiram recursos específicos. As interações, embora guiadas pela dedicação dos educadores, podem ser limitadas pela escassez de ferramentas que promovam a exploração, a criatividade e a participação ativa das crianças. O isolamento profissional, por sua vez, pode levar à falta de atualização de metodologias, limitando a inovação nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a diversidade e riqueza das interações com as crianças. A ausência de apoio institucional e de supervisão pedagógica regular foi percebida como um fator que agrava a situação, pois impede o acompanhamento e a orientação necessários para a superação de dificuldades e a melhoria contínua.

O terceiro objetivo, compreender as estratégias adotadas pelos profissionais para responder às dificuldades do contexto, revelou um esforço notável de resiliência e adaptação. Embora o questionário não tenha aprofundado exhaustivamente estas estratégias, a análise de dados permitiu inferir que os profissionais frequentemente recorrem à criatividade, à improvisação e ao aproveitamento de recursos locais escassos. A capacidade de criar laços comunitários e de mobilizar o apoio informal da comunidade emerge como uma estratégia vital para compensar a falta de recursos e apoio institucional formal. A valorização da pertinência das formações existentes por parte dos profissionais indica que, quando as oportunidades surgem, estas são bem aproveitadas, refletindo um desejo intrínseco de superação e melhoria.

As conclusões deste estudo, ainda que baseadas numa amostra limitada e de cariz exploratório, oferecem implicações significativas para o futuro da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, em particular nos seus contextos rurais e isolados. Primeiramente, reforçam a urgência de uma intervenção política e institucional mais robusta no que concerne às infraestruturas e disponibilização de materiais pedagógicos. O investimento nestes domínios não deve ser visto como uma despesa, mas sim como um alicerce fundamental para a qualidade da educação infantil e o bem-estar dos profissionais. A criação de espaços seguros, adequados e equipados é um pré-requisito para o desenvolvimento pedagógico e o cumprimento dos currículos.

Em segundo lugar, as barreiras à formação contínua exigem o desenvolvimento de programas de qualificação profissional que sejam verdadeiramente acessíveis. Isto implica não só a flexibilização de horários e a minimização dos custos de deslocação, mas também a exploração de formatos inovadores, como a formação à distância ou mista, utilizando

tecnologias digitais. A predominância de profissionais com mais de 40 anos e experiência significativa (6 a mais de 31 anos) sugere que os programas devem ser desenhados para capitalizar essa experiência, ao mesmo tempo que oferecem atualização de conhecimentos e metodologias pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias digitais para mitigar o isolamento. A capacidade de construir laços comunitários, demonstrada pelos profissionais, pode ser um ponto de partida para a criação de redes de apoio e grupos de estudo locais, minimizando o impacto do isolamento.

Para os profissionais de educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, este estudo sublinha a necessidade de apoio institucional e supervisão pedagógica mais presentes e sistemáticas. Uma supervisão regular e construtiva, aliada a uma comunicação clara com as entidades responsáveis, pode ser um motor de desenvolvimento, oferecendo orientação, resolução de problemas e reconhecimento do trabalho desenvolvido. A falta de tal apoio mina a motivação e o desenvolvimento, enquanto a sua presença pode fortalecer a resiliência e a capacidade de superação. Este estudo também valida a percepção de que, apesar das adversidades, a paixão pela educação e o compromisso com as crianças são forças motrizes para estes profissionais.

Este estudo exploratório, com a sua amostra limitada, abre portas para investigações futuras mais abrangentes e aprofundadas. Sugerem-se, em particular, os seguintes caminhos para novos estudos:

Estudo Longitudinal sobre o *impacto de programas de formação acessível*. Tendo em conta a evidência de barreiras ao acesso à formação, seria de grande valor desenvolver um estudo longitudinal que acompanhasse um grupo de profissionais da educação pré-escolar em contextos rurais e isolados. Este estudo poderia focar-se na implementação de um programa de formação profissional adaptado (por exemplo, com recurso a modalidades mistas ou a distância) e avaliar o seu impacto direto na aquisição de novas competências, na melhoria das práticas pedagógicas e na percepção de apoio institucional. Acompanhar a evolução ao longo do tempo permitiria compreender a sustentabilidade de tais intervenções e o seu impacto a longo prazo.

Outra possibilidade seria a realização de um *estudo etnográfico sobre as estratégias de resiliência e adaptação*. Considerando a notável capacidade de resiliência e a adoção de estratégias criativas pelos profissionais, um estudo etnográfico aprofundado em jardins de infância em Mé-Zóchi seria bastante relevante. Através de observação participante intensiva e entrevistas em profundidade, seria possível detalhar as estratégias informais de gestão de recursos escassos, as dinâmicas de apoio comunitário e as adaptações pedagógicas realizadas

no dia a dia. Este tipo de estudo permitiria captar as nuances da realidade local, a voz dos profissionais e das comunidades, e identificar modelos de boa prática que podem ser replicados ou adaptados para outros contextos semelhantes.

Contudo o estudo que poderia ter mais impacto, num momento inicial seria uma análise comparativa. Realizar estudos comparativos entre distritos de São Tomé e Príncipe com diferentes níveis de isolamento, para identificar padrões e melhores práticas.

REFERÊNCIAS

- Aga Khan Foundation. (2021). Early Childhood Development Programme in Mozambique. Aga Khan Development Network. <https://www.akdn.org>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2019). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Porto Editora.
- Almeida, M., & Silva, R. (2020). *Educação em contextos rurais*: Desafios e oportunidades. Editora Académica.
- Amiguinho, A. (2004). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: experiências e representações. Porto: Edições ASA.
- Aragão, J., Neta, M. (2017). “*Metodologia Científica*”. [Ebook]. Universidade Federal da Bahia. Produção de Mídias para Educação Online. ISBN: 978-85-8292-131-9. Consulta: 17/09/2024.
- Arroyo, M. G. (2007). Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes.
- Baran, E., & Correia, A.-P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0791-0>
- Barroso, J. (2005). A escola e a reforma do Estado. Porto: Edições ASA.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camacho, A. (2016). Formação de professores para contextos rurais: tensões e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 449-468.
- Canário, R. (2001). Educação e territórios: entre a igualdade e a diferença. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 7–27.
- Canário, R. (2006). Educação não formal e aprendizagem ao longo da vida. Porto: Porto Editora.
- Cannella, G. S. (2002). Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. Peter Lang.
- Carr, M., & May, H. (2000). Te Whāriki: Curriculum voices. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (pp. 53–73). Open University Press.

- Carvalho, A. (2019). *Supervisão pedagógica e formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe*. Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1576>.
- Carvalho, J. (2021). *Educação e Formação contínua: Um Caminho para a Excelência*. Lisboa: Edições Acadêmicas
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Coelho, A. (2022). *Supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe: Perceções e práticas dos atores educativos*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9752/1/TMSP_AntonioCoelho.pdf
- Coelho, M. S. (2013). “*Metodologia científica para elaboração, escrita e apresentação de teses*”. Lisboa: Universidad Losada.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Costa, M. (2021). *Educação e Cultura em São Tomé e Príncipe: Desafios e possibilidades*. *Revista de Educação e Cultura*, 14(2), 47-61.
- Costa, M., & Martins, F. (2023). *Educação infantil e formação de professores: Caminhos para a qualidade em países em desenvolvimento*. *Revista Lusófona de Educação*, 18(2), 231-245.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Cruz, E. da G. da. (2023). *Abandono escolar em São Tomé e Príncipe: uma causa fundamental na base do subdesenvolvimento local* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/4654>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- DGEE. (2022). *Educação de Infância em São Tomé e Príncipe: Contextos e Desafios*. Direção Geral da Educação e Ensino. Disponível em <https://www.dgee.st.gov.st>
- Ebrahim, H. B. (2010). Situated ethics: Possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early Child Development and Care*, 180(3), 289–298. <https://doi.org/10.1080/03004430802667061>
- Fernandes, B. M. (2011). Educação do campo e justiça social: desafios para a política educacional. *Educação e Sociedade*, 32(116), 21–36.
- Ferreira, J., & Costa, M. (2021). *A aprendizagem colaborativa e o papel das redes profissionais em contextos rurais*. Lisboa: Editora Académica.
- Ferreira, J., & Costa, M. (2021). *O impacto do isolamento social no bem-estar dos professores: desafios e soluções*. Lisboa: Editora Académica.
- Ferreira, J., & Costa, M. (2022). *Aprendizagem colaborativa e redes profissionais na educação*. Lisboa: Editora Académica.
- Ferreira, J., & Costa, M. (2022). *Ensino a distância e inclusão digital: desafios e perspetivas*. Lisboa: Ed. Académica.
- Fleer, M. (2006). The cultural construction of child development: Creating institutional and cultural intersubjectivity. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/09669760600661294>
- Flores, M. A. (2010). Formação contínua de professores: tensões e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7–25.
- Flores, M. A. (2019). Políticas de formação contínua e desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade*, 44(1), e82792.
- Flores, M. A. & Shiroma, E. (2003). Políticas de formação de professores: entre a regulação e a emancipação. *Educação e Sociedade*, 24(85), 395–409.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 4(1), 25–32.
- França, D. et al. (2023). Isolamento pedagógico em contextos rurais: estratégias de superação. *Cadernos de Educação do Campo*, 25(2), 120–138.

- Franco, M. L. P. B. (2001). *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. Em C. P. Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6ª ed.; pp. 13-26). Campinas, SP: Papirus.
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin Press.
- Global Partnership for Education. (2012). *Global Partnership for Education: São Tomé and Príncipe Education Policy*. Disponível em <https://www.globalpartnership.org>
- Gonçalves, T. (2021). Desigualdades no acesso à formação docente em áreas remotas. *Revista de Educação Rural*, 12(3), 45–58.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2010). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493.
- Helpo (2022). Projeto VEPSTP – Valorização da Educação Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe. Relatório de Execução.
- Helpo. (2023). Valorização da Educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe através do conhecimento e da utilização dos recursos locais. Helpo. Disponível em <https://helpo.pt/pt/vestp-valorizacao-da-educacao-pre-jardimr-em-sao-tome-e-principe-atraves-do-conhecimento-e-da-utilizacao-dos-recursos-locais>
- IMVF – Instituto Marquês de Valle Flôr. (2023). Cuidar a educação em São Tomé e Príncipe: Primeiros estudos de uma rede de investigação. <https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2024/01/5-cuidar-a-educacao-em-sao-tome-e-principe-primeiros-estudos-de-uma-rede-de-investigacao-2023.pdf>
- IMVF (2023). Educação em São Tomé e Príncipe: diagnóstico e recomendações estratégicas. Instituto Marquês de Valle Flôr.
- ISCI (2025). Infraestruturas escolares em contextos isolados: estudo de caso em São Tomé e Príncipe. Instituto de Sistemas e Comunidades de Investigação.
- Jornal Merkato (2025). Educação em zonas rurais: desafios da realidade santomense. *Jornal Merkato*, março, 12–14.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lima, L. C. S. et al. (2012). A satisfação do manutentor na área industrial: o caso em uma indústria frigorífica. *Revista Brasileira de Tecnologia Agroindustrial*, Ponta Grossa, v.6, n.2, p.757-769, 2012. Disponível em: Acesso em: 25 mar. 2025.
- Lopes, A., & Almeida, R. (2023). *Tecnologias digitais na educação: impactos e novas possibilidades*. Porto: Ed. Pedagógica.
- Martins, A. (2018). Isolamento geográfico e desenvolvimento profissional docente: Uma análise crítica. *Revista Pedagógica*, 10(2), 34–50.
- Martins, R., & Carvalho, A. (2022). *Burnout e sobrecarga de trabalho no ensino: um estudo de caso em Portugal*. Porto: Ed. Educacional.
- Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 175–200.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2022). Desigualdades educativas em contextos periféricos: um olhar sobre a educação de infância. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 31(63), 55–72.
- Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. (2020). *Plano Estratégico do Setor Educativo 2020-2030*.
- Ministério da Educação e Ensino Superior (2022). *Plano Estratégico da Educação 2022-2026*.
- Morais, C. M. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Jardim Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in rural schools: Experiences from Africa*. The World Bank.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Supervisão pedagógica em educação de infância: Aprofundar a escuta e a documentação pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, F. (2022). A intervenção das ONGs na educação em zonas isoladas: desafios e oportunidades. *Revista de Educação e Desenvolvimento*, 19(3), 45-59.
- Oliveira, J. (2019). *Formação contínua de professores em contextos isolados: uma necessidade urgente*. Universidade de Coimbra Press.
- Oliveira, R. (2022). *Educação em Contextos Rurais: Desafios e Perspetivas*. Porto: Editora Educação Global.
- Oliveira, R. (2022). *Educação infantil e desenvolvimento profissional: Desafios em contextos rurais*. Lisboa: Editora Educação Contemporânea.

- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
- Pereira, J. (2023). *O papel das parcerias estratégicas na educação em contextos isolados*. *Educação e Desenvolvimento*, 30(1), 32-45.
- Pereira, L., & Lopes, A. (2023). *Educação digital e formação em ambientes remotos: desafios e oportunidades*. Porto: Ed. Tecnológica.
- Pinto, L., & Ribeiro, A. (2023). Desigualdades Educacionais em Países em Desenvolvimento: Uma Análise Crítica. *Revista de Educação e Sociedade*, 15(2), 123-140.
- PNUD & Ministério da Educação e Ensino Superior (2021). *Relatório de Avaliação Intercalar do Plano Nacional de Educação 2017-2021*.
- Príncipe: o papel da supervisão. In C. Araújo et al. (Eds.), *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018* (pp. 158-168). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20132>
- Referências bibliográficas
- Reimers, F. (2013). *Education for improvement: Citizenship in the global public sphere*. Harvard Education Press.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos*. Guia Prático. Edições Sílabo, Lda. 2ª Edição. Lisboa.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos*. Guia Prático. Edições Sílabo, Lda. 2ª Edição. Lisboa.
- Reis, M. (2021). *Supervisão e mudança nas práticas docentes: Entre a escuta e a intencionalidade pedagógica*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, A. (2023). *Modelos de formação docente e adaptação ao contexto local: O caso de São Tomé e Príncipe*. *Educação e Sociedade*, 20(4), 115-128.
- Ribeiro, A. (2023). *Projetos de educação em comunidades isoladas: o papel da Save the Children em São Tomé e Príncipe*. *Educação e Solidariedade*, 27(1), 103-118.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ritchie, J. (2010). Being “socioculturally responsive” in early childhood education contexts. *Early Childhood Folio*, 14(1), 2–7.
- Rodrigues, M. J. (2014). Supervisão e orientação pedagógica como processo de formação contínua: caso de São Tomé e Príncipe [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1842>
- Rodrigues, M. J., Sousa, A., & Lopes, B. (2021). Formação contínua de professores: um exemplo em São Tomé e Príncipe. Biblioteca Digital do IPB. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/27708>
- Rodrigues, P. (2020). *Participação Docente na Formulação de Políticas Públicas Educacionais*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rodrigues, P., & Almeida, S. (2022). Mobilidade profissional e inclusão educativa em regiões isoladas. Coimbra: Ed. Universitária.
- Rodrigues, P., & Martins, C. (2023). *Formação de professores para o ensino digital: um estudo de caso*. Coimbra: Ed. Universitária.
- Rodrigues, P., & Santos, C. (2024). *Valoração e reconhecimento profissional dos professores: um fator de motivação*. Coimbra: Ed. Universitária.
- Rodrigues, R., & Vieira, M. (2015). Formação de professores para a diversidade: desafios nos territórios rurais. *Revista Interacções*, 11(35), 89–106.
- Santos, C., & Oliveira, R. (2024). *Políticas públicas e desenvolvimento regional: incentivos para profissionais em áreas remotas*. Braga: Ed. Económica (5.^a ed.). Pearson Education.
- Santos, L., & Almeida, P. (2023). *Colaboração docente e boas práticas educativas*. Porto: Ed. Pedagógica.
- Santos, L., Afonso, B., & Penhor, M. (2017). Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola+, fase II. *Indagatio Didactica*, 9(4), 45-63. <https://doi.org/10.34624/id.v9i4.712>
- Santos, O. M., Sousa, A., Lopes, B., & Rodrigues, M. J. (2022). Formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe: preocupações, conquistas e expectativas. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), VI Encontro Internacional de Formação na

- Docência: Livro de Atas (pp. 904-912). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/26552>
- Santos, T., & Oliveira, L. (2024). *Ensino híbrido e inovação pedagógica: experiências e desafios*. Braga: Ed. Educacional.
- Sarmiento, M. J. (2019). Infâncias e educação no espaço rural: um campo palimpséstico. *Revista de Estudos da Criança*, 3(1), 11–29.
- Sarmiento, T., & Vilarinho, E. (2023). Direitos das crianças africanas: reflexão a partir de práticas de cooperação internacional no domínio da educação. *EduSer*, 15(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.241>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). Research methods for business students
- Santos, J., & Almeida, T. (2024). *Políticas Públicas de Educação em São Tomé e Príncipe: Limitações e Oportunidades*. Lisboa: Ed. Académica Lusófona.
- Save the Children. (2016). Quality Education in Developing Countries: Lessons from Research and Practice. Save the Children UK. <https://www.savethechildren.org.uk>
- Saviani, D. (2016). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.
- Silva, L. & Almeida, M. (2023). *Infraestruturas escolares e a Qualidade do Ensino: Desafios em Contextos Rurais*. Braga: Editora Pedagógica.
- Silva, M. (2023). Parcerias interinstitucionais para o desenvolvimento da educação em regiões isoladas. *Jornal de Políticas Educativas*, 34(2), 78-92.
- Silva, P. (2022). A formação de professores em contextos africanos: Uma análise das necessidades locais. *Jornal de Educação*, 21(3), 87-102.
- Silva, P., & Almeida, J. (2024). *Infraestruturas e qualidade educacional: Um estudo sobre São Tomé e Príncipe*. Porto: Editora escolar Global.
- Silva, T., & Almeida, L. (2023). *Inovação pedagógica e saúde mental docente: estratégias para o equilíbrio profissional*. Braga: Ed. Pedagógica.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). Carta Ética. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Téla Nón. (2021, fevereiro 23). Desigualdade zero na educação em STP: um sonho realizável? Disponível em: <https://www.telanon.info/sociedade/2021/02/23/33668>
- Téla Nón. (2025, março 5). Grande parte dos professores santomenses carece de formação contínua. Disponível em: <https://www.telanon.info/sociedade/2025/03/05/47619>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.
- Torres, R. M. (2011). *Teacher education and development: Study for UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2021). *Relatório mundial sobre a educação: A educação pré-escolar e o desenvolvimento sustentável*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022). *Education for Sustainable Development in SIDS*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2023). *Transforming Education in Small Island Developing States*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Early childhood care and education: Building the wealth of nations*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2018). *Educação Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe: Um plano nacional para o desenvolvimento da primeira infância*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Teacher community learning circles: Improving professional development in Africa*. UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA). <https://www.iicba.unesco.org>
- UNICEF (2019). *Análise Situacional da Educação em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: UNICEF.
- UNICEF (2021). *Análise situacional da educação de infância em São Tomé e Príncipe*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- Vieira, F. (2020). *Supervisão pedagógica e práticas colaborativas: Um modelo formativo centrado na escola*. Coimbra: Almedina.

- Vieira, F. (2022). Desafios da supervisão em contextos de insularidade: Reflexões a partir de São Tomé e Príncipe. *Revista Lusófona de Educação*, 56(2), 35–47. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.02>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2015). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Review Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2020). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.^a ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Sage Publications.

ANEXOS

Anexo I- Parecer da Comissão de Ética



Parecer

Dados do Funcionário

Nome: Email:
Filiação:

Parecer

Após leitura e análise do projeto intitulado: Desenvolvimento Profissional em Meios Isolados: o caso dos educadores e auxiliares pedagógicos em São Tomé e Príncipe. O qual pretende:

- (a) analisar os desafios que afetam o desenvolvimento profissional dos educadores e auxiliares pedagógicos em zonas isoladas de São Tomé e Príncipe;
- (b) identificar os fatores contextuais e estruturais – nomeadamente a carência de infraestruturas, recursos limitados e a ausência de formação contínua – que condicionam ou potenciam esse desenvolvimento;
- (c) examinar a percepção destes profissionais relativamente aos obstáculos que enfrentam; e (d) explorar as estratégias que utilizam para ultrapassar os desafios identificados.

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

Data

P550.054-R683726-D21.12705

Anexo II- Guião de questionário



Questionário sobre Desenvolvimento Profissional em Meios Isolados

No âmbito da dissertação dos Mestrados em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação (IPB) & Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica (STP) (Dupla diplomação), estamos a realizar um estudo para sobre o Desenvolvimento Profissional em Meios Isolados: o caso dos educadores e auxiliares pedagógicos em São Tomé, que tem por objetivo compreender os desafios e oportunidades do desenvolvimento profissional de educadores e auxiliares pedagógicos em São Tomé em contextos isolados.

A sua participação é essencial para obtermos uma visão clara e abrangente da problemática em estudo. As informações prestadas serão utilizadas meramente para estudo, todos procedimentos de anonimato e confidencialidade serão tomados em consideração. Agradecemos desde já pela vossa colaboração. Se pretender algum esclarecimento sobre este estudo, por favor contacte Esmeralda Adriano, pelo e-mail esmeralda92adriano@gmail.com

Tendo tomado conhecimento sobre a informação acerca do estudo, declaro que tenho mais de 18 anos e que aceito participar nesta investigação. ____ / ____ / 2025

Aceito participar.

1. Preencha as informações demográficas relativas ao seu perfil de educador de infância ou auxiliar pedagógico

1.1 **Idade:** ____ anos

1.2. **Género** Masculino Feminino

1.3 Anos de experiência como educadora de infância: ____ anos

1.4 Nível de escolaridade:

- Ensino Secundário ano _____
- Licenciatura
- Mestrado
- Outro (especificar): _____