

CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

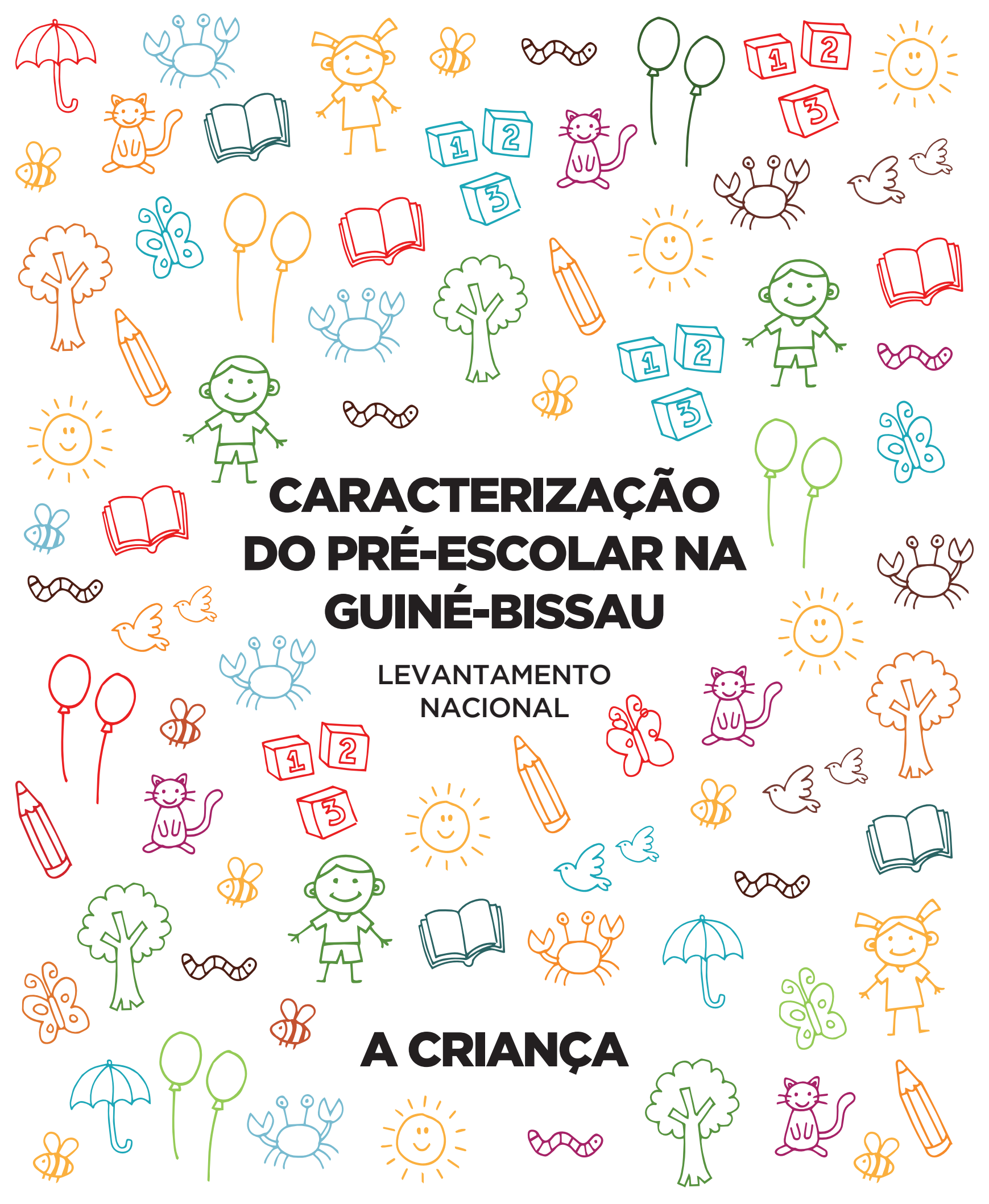
LEVANTAMENTO
NACIONAL

VOLUME II

A CRIANÇA







CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

**LEVANTAMENTO
NACIONAL**

A CRIANÇA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Caracterização do Pré-escolar na Guiné-Bissau –
Levantamento Nacional, Volume II: A Criança

COORDENAÇÃO

Ministério da Educação Nacional e Ensino
Superior da Guiné-Bissau & FEC | Fundação
Fé e Cooperação

REDAÇÃO

Cindy Carvalho

COLABORAÇÃO MENES

Alanam Francisco Pereira, Maria Olímpia
Pereira Lopes de Moura

COLABORAÇÃO FEC

Joana Rodrigues, Orquídea Ribeiro,
Vânia Cruz

REVISÃO TÉCNICA

Ana Aires, Carla Pinto, Nuno Tavares

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Sandra Cruz

TIRAGEM

500 exemplares

EDITOR

FEC – Fundação Fé e Cooperação

LOCAL DE EDIÇÃO

Lisboa

DATA DE EDIÇÃO

XXX de 2019

IMPRESSÃO

Vigaprintes – Artes Gráficas, Loures

DATA DE IMPRESSÃO

XXX de 2019

DEPÓSITO LEGAL

Copyright © MENES & FEC – Fundação Fé
e Cooperação

AGRADECIMENTOS

A Caracterização do Pré-escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional – Volume II

resulta de um investimento da Cooperação Portuguesa no sistema educativo da Guiné-Bissau através do PARSE – Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau, um projeto implementado pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) em parceria com o Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior da Guiné-Bissau (MENES).

É já longo e diversificado o investimento no pré-escolar, quer pelo Camões I.P., quer pela FEC, sempre em parceria com o MENES. O diagnóstico deste nível de oferta educativa tem-se revelado importante para orientar o investimento no desenvolvimento do setor. Assim, o presente relatório reveste-se da maior importância e resulta dos esforços conjuntos, concertados e articulados de múltiplos colaboradores da FEC e do Ministério da Educação, que trabalharam arduamente para o sucesso desta iniciativa.

Ficam também os agradecimentos aos jardins de infância espalhados por todo o território nacional que, através dos seus profissionais, se disponibilizaram para nos fornecer todas as informações necessárias para o preenchimento dos questionários. Também às equipas de inquiridores e motoristas que palmilharam o terreno bairro a bairro, tabanca a tabanca, setor a setor, região a região, para recolherem os dados aqui apresentados.

Agradecemos, finalmente, a vontade, iniciativa e valorização do Ministério da Educação que, através da Direção de Serviço do Pré-escolar e Pequena Infância, pertencente à Direção Geral de Ensino, cunhou este trabalho que irá possibilitar uma visão mais aprofundada e validada sobre a educação de infância e, simultaneamente, contribuir para a definição de políticas educativas neste setor.

NOTA DE ABERTURA

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um país lusófono situado na costa ocidental da África com uma extensão de 36.125 km², confinado entre dois países francófonos: a República do Senegal e a República da Guiné-Conacri. Em termos legais, a educação é um direito de todos os cidadãos guineenses e está reconhecido na Constituição da República da Guiné-Bissau e através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cuja implementação se iniciou nos finais do ano letivo de 2010/2011.

Ciente da importância da educação pré-escolar na preparação das crianças para uma educação básica de qualidade, o governo pretende desenvolver um programa de expansão deste subsector promovendo, assim, uma diversificação da oferta. Na Guiné-Bissau, a primeira infância e o pré-escolar são áreas em que o investimento é ainda inadequado e insuficiente para suprir todas as necessidades existentes, pelo que é necessário fazer um investimento sério, procurando chegar mais perto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - 2030) - assegurar que todos os meninos e meninas tenham acesso a cuidados e educação pré-escolar de qualidade, preparando-os para o ensino primário.

O Ministério da Educação, sendo a instituição que integra e supervisiona todos os estabelecimentos de ensino desde educação pré-escolar, ensino básico e secundário, ensino superior, ensino especial e ensino técnico-profissional (Decreto-Lei Nº 10/2006), tem muito trabalho a fazer para poder atingir um nível elevado de pré-escolarização, ou seja, passar dos 20% até 2025 (PSE) e reduzir a disparidade entre o mundo rural e urbano.

A Direção Geral do Ensino através da Direção de Serviço da Pequena Infância e Pré-escolar, em parceria com a FEC e com o financiamento da Cooperação Portuguesa através do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., fez esta caracterização dos jardins de infância existentes a nível nacional, baseada no Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços do Pré-escolar e a Pequena Infância, na definição e na operacionalização durante o processo da caracterização.

A LBSE (Lei nº 4/2011 do Art.º 8) designou e definiu a educação pré-escolar como o período que antecede a educação escolar, e cujo funcionamento é facultativo e complementar à família. A educação pré-escolar não possui regulamentação que permita operacionalizar de forma eficaz os estabelecimentos deste nível de ensino.

O Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares define e tutela os jardins de infância como instâncias que

Ciente da importância da educação pré-escolar na preparação das crianças para uma educação básica de qualidade, o governo pretende desenvolver um programa de expansão deste subsector promovendo, assim, uma diversificação da oferta.



atendem crianças dos 3 anos aos 5 anos de idade, e é fundamental para as políticas públicas no que refere ao desenvolvimento do setor da educação pré-escolar.

O pré-escolar tem vindo a destacar-se no seio da comunidade guineense e cada vez mais a criança ocupa um lugar de grande importância no Sistema Nacional do Ensino, cujo objetivo é criar um ambiente favorável para a disposição e desenvolvimento psicomotor da criança. Estas preocupações contribuíram para a tomada da consciência dos diferentes atores, o que motivou a criação do Grupo Local da Educação Pré-escolar e Pequena Infância (GLEPI) para o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos da Criança e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável reconhecidos pelo Estado da Guiné-Bissau como membro signatário.

A Carta Política do Setor da Educação (MENES, 2015) vem reforçar a importância da educação pré-escolar enquanto período preparatório para uma educação básica de qualidade. Já que a aprendizagem começa ao nascer, todas as crianças têm direito a uma educação pré-escolar e a um ambiente favorável e estimulador da aprendizagem.

Os serviços destinados a atender as crianças dos 3 a 5 anos de idade ainda carecem de infraestruturas suficientes para suprir, a nível nacional, as necessidades de acordo com a pressão dos registos efetuados em todos os postos dos Serviços de Registo Civil abertos nas diferentes localidades do país.

As infraestruturas, além de serem insuficientes, não cumprem os requisitos mínimos necessários em relação aos recursos e/ou materiais didáticos de qualidade profissional.

A existência de um número insuficiente de educadores, levou o Ministério a reconhecer, a recrutar e a afetar os/as educadores/as de acordo com as necessidades do setor.

Como se pode verificar através dos resultados deste levantamento, os serviços existentes são, na sua maioria, de iniciativa privada, comunitária-

O pré-escolar tem vindo a destacar-se no seio da comunidade guineense e cada vez mais a criança ocupa um lugar de grande importância no Sistema Nacional do Ensino, cujo objetivo é criar um ambiente favorável para a disposição e desenvolvimento psicomotor da criança.



ria e religiosa e, grande parte destes, localizam-se nos centros urbanos, em especial na capital.

À luz dos pressupostos da LBSE, é necessário também fazer a despistagem de precocidade, inadaptação e deficiência na criança, dando o apoio necessário ao seu crescimento. É importante estimular e aumentar saudavelmente as capacidade da criança, promovendo a sua integração em diferentes grupos e na ordem social, bem como incrementar a sua formação moral e cívica e o seu sentido de liberdade e responsabilidade. É ainda necessário favorecer hábitos de higiene e de saúde e criar condições para o sucesso e promoção da criança através dos critérios metodológicos do ensino da língua.

Em suma, o acesso e a qualidade da educação pré-escolar, de acordo com o Plano Setorial da Educação (MEN, 2015a) e com os dados desta caracterização, passam necessariamente pelo aumento e melhoria da cobertura pública nas zonas rurais, pelo reforço da qualidade dos educadores, pela produção de um programa e pelo aumento da produção de materiais didáticos para o setor do pré-escolar.

Alanam Pereira

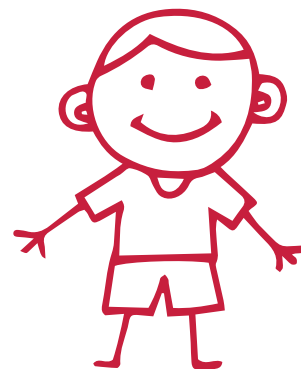
SUMÁRIO EXECUTIVO

A **Caracterização Nacional do Pré-escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional**¹ surge no quadro das assessorias técnicas realizadas no quadro do Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo | PARSE (2016 -2020), financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., em parceria com o Ministério da Educação da Guiné-Bissau e a Organização Não Governamental para o Desenvolvimento FEC - Fundação Fé e Cooperação.

Com uma população de cerca de 1.746.000,00 pessoas (INE, 2015), a Guiné-Bissau é composta por uma sociedade extremamente jovem: quase metade da população tem menos de 18 anos. 29% da população tem idade compreendida entre os 6-17 anos, período coincidente com o ensino obrigatório no país, e 10% faz parte do grupo etário dos 3-5 anos (Nações Unidas in MEN 2015a). Classificado em 177.^º lugar numa lista de 189 países no Índice de Desenvolvimento Humano (Nações Unidas 2018)², o país evidencia fragilidades em matéria de Direitos Humanos, mais preocupantes no caso dos que afetam os Direitos das Crianças. A principal fragilidade centra-se na impossibilidade de todos acederem às mesmas oportunidades e aos serviços básicos (direito ao registo de nascimento; direito a educação; direito a saúde). A fragilidade acentua-se quando, além de ser negado o acesso, é negada a oportunidade de usufruir de serviços de qualidade.

No espectro global da educação, a educação de infância na Guiné-Bissau tem ocupado um espaço crescente no setor, decorrente de uma atenção centrada na criança e, consequentemente, da consciência de que os primeiros anos de vida são fulcrais para o desenvolvimento pleno em diversas dimensões, com destaque para a saúde, nutrição, competências sociais e cognitivas, entre muitas outras. A Guiné-Bissau, signatária da Convenção dos Direitos da Criança e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tem criado mecanismos, documentos orientadores e legislativos que evidenciam a atenção conferida a este setor. Destaca-se de forma concreta a criação do Grupo Local de Educação Pré-Escolar e Pequena Infância (GLEPI), que reagrupa representantes do Ministério da Educação, organizações não-governamentais, agências de desenvolvimento e cooperações bilaterais³. No seio deste grupo, foi elaborado o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-Escolares, em fase de implementação pelo Ministério da Educação.

Apesar destes passos, verifica-se ainda uma carência de regulamentação para serviços qualidade para a primeira infância. Neste contexto, no decurso da assistência técnica realizada ao Ministério da Educação, a Direção Geral de Educação identificou como prioridade ter informação sistematizada a nível nacional dos estabelecimentos de ensino, profissionais e crianças inseridas no setor da educação de infância. Definiram-se assim como objetivos específicos para Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional: 1) realizar um levantamento



¹ Doravante citado apenas como “Caracterização do Pré-escolar na Guiné-Bissau”

² Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update, United Nations Development Programme, New York

³ O GLEPI é coordenado pela Direção do Serviço da Educação Pré-escolar e Pequena Infância da Direção Geral de Ensino do Ministério da Educação, sendo composto por membros das entidades estatais e não estatais envolvidas neste subsector (por exemplo, INDE, IGE, UNICEF, Essor, ANADEC, RENAJI-GB, FEC, HI, Plan, ADRA, entre outros). O seu objetivo geral é contribuir para a elaboração da Política Nacional da Pequena Infância, numa perspetiva de desenvolvimento integral e holístico da pequena infância na Guiné-Bissau.



nacional que caracterize o ensino pré-Escolar na Guiné-Bissau; 2) apoiar na identificação de estratégias para a definição da Política Educativa Nacional do Pré-Escolar e da Primeira Infância.

Para a realização desta Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau foi constituída uma equipa multidisciplinar e representativa de atores-chave do setor, nomeadamente a Direção de Serviço do Pré-Escolar e Primeira Infância, Direção Geral da Educação, Direção da Inspeção Geral, Direções Regionais de Educação do país, Serviços da Cantina Escolar, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Ministério da Mulher, Família e Segurança Social e a FEC. Para além destes atores, foram envolvidos as entidades com assento no GLEPI na fase prévia ao diagnóstico e na devolução dos resultados finais.

O Ministério da Educação coordena, supervisiona e avalia a rede de estabelecimentos de ensino públicos, comunitários e privados. Um aspeto relevante a destacar prende-se com a dimensão “comunitária”, já que existem diversas modalidades de intervenção da sociedade civil em modelos que ora surgem caracterizados como “comunitários”, ora como públicos, em função dos atores envolvidos na gestão. Esta falta de clarificação pode enviesar uma leitura objetiva da realidade, pelo que seria conveniente aprofundar em estudos futuros o papel da sociedade civil nos estabelecimentos de ensino do pré-escolar na Guiné-Bissau.

Em termos metodológicos, o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré- Escolares, desenvolvido no GLEPI, esteve na base dos itens contemplados no questionário e da definição dos estabelecimentos que respondiam aos critérios exigidos para o pré-escolar. A metodologia foi igualmente definida em conjunto (Ministério da Educação e FEC), nas suas diversas etapas. À recolha documental somaram-se metodologias qualitativas e quantitativas para recolha de dados sobre estabelecimentos e profissionais de educação de infância.

Com base nos dados recolhidos inicialmente sobre os jardins de infância existentes e das crianças neles recebidas, foi extraída uma amostra estratificada por região e género. Foram observadas 362 em quatro áreas de desenvolvimento: físico-motor e expressivo, cognitivo, da linguagem e socioemocional, que correspondem a competências definidas como perfil de saída do pré-escolar (INDE, 2011).

Pretende-se com esta análise apresentar um perfil geral das competências observadas numa amostra de crianças e que poderá orientar para o que será o perfil de competências das crianças que frequentam algum tipo de resposta formal de oferta de pré-escolar.

ÍNDICE

P.

1. ENQUADRAMENTO

- 16 1.1. Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau
- 19 1.2. A situação da criança na Guiné-Bissau

2. METODOLOGIA

- 24 2.1. Amostragem
- 25 2.2. Recolha e análise de dados
- 26 2.3. Idade e data de nascimento
- 30 2.4. Análise dos dados de peso e altura

3. DADOS GERAIS - A CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

- 34 3.1. Distribuição das crianças por tipologia de jardim de infância
- 34 3.2. Distribuição por região, género e idade
- 35 3.3. Boletim de vacinas
- 36 3.4. Apresentação física
- 37 3.5. Necessidades educativas específicas
- 38 3.6. Análise do peso e da altura

4. COMPETÊNCIAS OBSERVADAS

- 43 4.1. Desenvolvimento físico-motor e expressivo
- 45 4.2. Desenvolvimento cognitivo
- 50 4.3. Linguagem
- 55 4.4. Desenvolvimento socioemocional
- 56 4.5. Análise global das respostas

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

- 66 5.1. Conclusões
- 69 5.2. Recomendações & próximos passos

76 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

82 ANEXO



ÍNDICE

FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

P. FIGURAS

- 16 **Figura 1.** Representação das três dimensões observadas na Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional.
- 27 **Figura 2.** Representação dos dados recolhidos (em número de crianças) relativamente à idade e data de nascimento das crianças da amostra.

GRÁFICOS

- 27 **Gráfico 1.** Percentagem de crianças com e sem registo de nascimento/ cédula pessoal, de acordo com os educadores (n=362).
- 28 **Gráfico 2.** Dados sobre a data de nascimento das crianças, em função da região (n=362).
- 28 **Gráfico 3.** Dados sobre a data de nascimento das crianças, em função da tipologia do jardim (n=362).
- 30 **Gráfico 4.** Percentagem de crianças da amostra (n=362) em cada escalão em função dos valores de peso e altura cruzados com a idade.
- 31 **Gráfico 5.** Distribuição das crianças da amostra pela sua classificação nutricional, em função do número do inquiridor.
- 34 **Gráfico 6.** Percentagem de crianças da amostra em cada uma das tipologias de jardim (n=362).
- 35 **Gráfico 7.** Percentagem de crianças do género masculino e feminino na amostra (n=362).
- 35 **Gráfico 8.** Percentagem das crianças da amostra por idade à data da recolha (n=362).
- 35 **Gráfico 9.** Percentagem de crianças com e sem boletim de vacinas, de acordo com os educadores (n=362).
- 36 **Gráfico 10.** Percentagem de crianças com as vacinas atualizadas, de acordo com os educadores (n=362).
- 36 **Gráfico 11.** Percentagem de crianças que se apresentam com o cabelo cuidado e a roupa limpa (n=362).
- 38 **Gráfico 12.** Percentagem das crianças da amostra (n= 187) em cada escalão em função dos valores de peso e altura cruzados com a idade – valores corrigidos e não respostas ignoradas.
- 44 **Gráfico 13.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento físico-motor e expressivo (n=300).
- 45 **Gráfico 14.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – classificação de objetos (n=300).
- 46 **Gráfico 15.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – contagem (n=300).
- 47 **Gráfico 16.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – nomeação de figuras geométricas (n=300).
- 47 **Gráfico 17.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – distinção de conceitos espaciais (n=300).
- 50 **Gráfico 18.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento da linguagem – representação.
- 52 **Gráfico 19.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento da linguagem – linguagem oral.
- 55 **Gráfico 20.** Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento socioemocional.
- 57 **Gráfico 21.** Representação do peso de cada variável no modelo.
- 58 **Gráfico 22.** Representações do modo como as variáveis influenciam a pontuação total: A – Idade da criança à data da recolha; B – A criança tem boletim de vacinas; C - Região; D – A criança tem o cabelo cuidado e a roupa limpa.
- 59 **Gráfico 23.** Pontuação total por região.
- 60 **Gráfico 24.** Itens de desenvolvimento cognitivo onde as tipologias apresentam diferenças significativas.
- 61 **Gráfico 25.** Itens de desenvolvimento da linguagem onde as tipologias apresentam diferenças significativas.
- 62 **Gráfico 26.** Itens de desenvolvimento socioemocional onde as tipologias apresentam diferenças significativas.

ÍNDICE

FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

P. TABELAS	
24	Tabela 1. Valores absolutos e percentagens relativamente às variáveis de estratificação na população e na amostra.
29	Tabela 2. Distribuição das idades (em anos) das crianças da amostra (n=362).
30	Tabela 3. Estatísticas descritivas relativas aos valores de peso, altura e índice de massa corporal da amostra.
31	Tabela 4. Classificação das crianças da amostra (n=362) em função dos valores de peso e altura para a idade, cruzados com o número do inquiridor.
31	Tabela 5. Classificação das crianças da amostra (n=362) em função dos valores de peso e altura para a idade – valores corrigidos.
35	Tabela 6. Distribuição regional das crianças da amostra (n=362).
44	Tabela 7. Idade vs. Desenvolvimento físico-motor e expressivo.
48	Tabela 8. Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - classificação de objetos (n=300).
48	Tabela 9. Idade vs. Desenvolvimento cognitivo – contagem.
49	Tabela 10. Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - nomeação de figuras geométricas.
49	Tabela 11. Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - distinção de conceitos espaciais (n=300).
54	Tabela 12. Idade vs. Desenvolvimento da linguagem - competências de representação.
54	Tabela 13. Idade vs. Desenvolvimento da linguagem – linguagem oral.
56	Tabela 14. Idade vs. Desenvolvimento socioemocional.
57	Tabela 15. Pontuação total vs. Idade.
60	Tabela 16. Pontuação total vs. Tipologia.
62	Tabela 17. Estatísticas descritivas para a idade e anos de experiência do educador.
63	Tabela 18. Frequência e percentagem de educadores por nível de formação (n=112).
63	Tabela 19. Média da pontuação total (das crianças) para os diferentes níveis de formação do educador.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADRA – Agência Adventista para o Desenvolvimento e Recursos Assistenciais

ANADEC – Ação Nacional para o Desenvolvimento Comunitário

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

BCG – Bacilo Calmette-Guérin (vacina de prevenção contra a tuberculose)

CG – Comité de Gestão

DGAENF – Direção-Geral da Alfabetização e da Educação Não Formal

DGE – Direção-Geral de Educação

DRE – Direções Regionais de Educação

EB – Ensino Básico

EI – Educação de Infância

GIPASE – Gabinete de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo

GLEPI – Grupo Local de Educação Pré-Escolar e Pequena Infância

HI – Humanidade e Inclusão (ex- Handicap International)

IGE – Inspeção-Geral do Ensino

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NS/NR – Não Sabe ou Não Responde

ONG – Organização Não Governamental

PAM – Programa Alimentar Mundial

RENAJI-GB – Rede Nacional de Jardins de Infância da Guiné-Bissau

SAB – Setor Autónomo de Bissau

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações

Unidas (em inglês: United Nations International Children's Emergency Fund)

XOF – Franco CFA da África Ocidental

01





ENQUADRAMENTO

ENQUADRAMENTO

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

A Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional surge no quadro das assessorias técnicas realizadas no âmbito do PARSE - Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau, financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., em parceria com o Ministério da Educação da Guiné-Bissau e a Organização Não Governamental para o Desenvolvimento FEC. Neste contexto, a Direção Geral de Educação identificou como prioridade estratégica o setor da pequena infância e a necessidade de ter dados fidedignos do setor para poder definir estratégias. O Ministério da Educação definiu como objetivos específicos para esta caracterização: i) realizar um levantamento nacional que caracterize o ensino pré-escolar na Guiné-Bissau; ii) apoiar na identificação de estratégias para a definição da Política Educativa Nacional do Ensino Pré-escolar e da Primeira Infância.

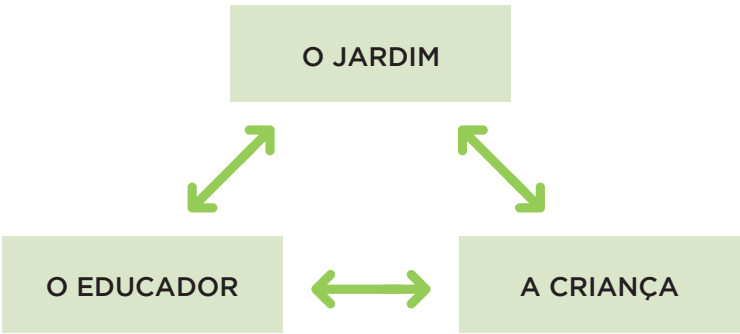
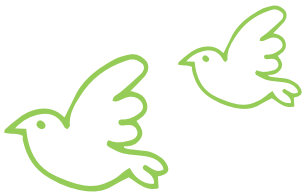


Figura 1.
Representação das três dimensões observadas na Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional.

No Volume I deste relatório fez-se uma caracterização do sistema educativo, enquadrando a organização e atores na gestão do sistema educativo para a educação de infância, e apresentaram-se os principais resultados referentes aos jardins de infância em termos de infraestruturas e equipamentos, tipologias e gestão, caracterizando também os profissionais que aí exercem o seu trabalho.

Através dos resultados do Volume I foi possível verificar que a pressão demográfica tem impacto no setor da educação de infância na Guiné-Bissau. Face a uma taxa de crescimento populacional de 2,3%/ano (previsão até 2024 – MEN, 2015a), o país não consegue dar resposta às necessidades das famílias e comunidades para que as suas crianças frequentem o pré-escolar. De acordo com os resultados apresentados, a taxa de cobertura de jardins de infância é apenas de 22% para todo o território, tendo em consideração a população em idade pré-escolar (3 a 5 anos).

Embora os dados continuem escassos devido às dificuldades de recolha, foi possível verificar que os jardins de infância acolhem crianças fora da faixa etária prevista (3 a 5 anos), tanto abaixo como acima (na maioria dos casos encontram-se nos jardins crianças com 6 anos ou mais), desrespeitando assim o previsto na legislação guineense.

Dos 744 jardins de infância identificados nesta Caracterização, a maior parte concentra-se no Setor Autónomo de Bissau (34%), Cacheu (17%) e Oio (14%). Em contrapartida, as regiões de Bolama e Tombali são as que apresentam menos oferta para a população (3% cada).

A rede de pré-escolar na Guiné-Bissau e o grande aumento de efetivos neste nível nos últimos anos deve-se em grande parte a iniciativas privadas, em particular associadas a entidades religiosas. Segundo dados levantados nesta caracterização, e comparativamente aos dados indicados no Plano Setorial de Educação (MEN 2015a), a proposta privada aumentou em mais de metade do valor num espaço de três anos. Do universo de jardins de infância caracterizados, a oferta de serviços de educação de infância reparte-se em 55% de gestão privada, 26% comunitária e 17% pública. A oferta privada localiza-se de forma significativa no Setor Autónomo de Bissau (com população com mais capacidade financeira e com atividades terciárias) e na região de Biombo. A oferta comunitária reflete-se essencialmente nas regiões de Bafatá, mas também de Oio. Quanto à oferta pública, surge sobretudo na região de Cacheu.

Além de ser escassa, a oferta de jardins de infância carece de enquadramento jurídico e de regulação. É da responsabilidade das Direções Regionais de Educação a apreciação e autorização do funcionamento dos jardins de infância. No entanto, mais de três quartos dos jardins de infância (76%) operam sem alvará de funcionamento, situação patente nas três tipologias de escola (72,9% público, 72,6% privado e 91,9% comunitário).

Embora os dados continuem escassos devido às dificuldades de recolha, foi possível verificar que os jardins de infância acolhem crianças fora da faixa etária prevista (3 a 5 anos), tanto abaixo como acima (na maioria dos casos encontram-se nos jardins crianças com 6 anos ou mais), desrespeitando assim o previsto na legislação guineense.

Em termos de infraestruturas e manutenção, os jardins de infância evidenciam necessidades de investimento estrutural: cerca de 38% funciona em construções precárias. Dos 714 jardins inquiridos, uma parte significativa não tem latrinas funcionais (34,8%); não tem latrinas limpas (42,7%); com acesso a água (47,6%), com portas (42,1%) e a maioria não tem separação para meninos e meninas (61,6%). A outro nível, mais de 80% não tem acesso a energia elétrica nem redes mosquiteiras nas janelas.

Ainda que existam carências acentuadas nos jardins de infância, as direções e comunidades têm o cuidado de criar espaços exteriores de recreio em continuidade do espaço interior, patentes em 94% dos jardins. Os espaços exteriores estão geralmente limpos e têm sombras. De referir, no entanto, que a maioria carece de vedação, importante para a segurança das crianças. Em termos do espaço interior, a maioria dos jardins possui mobiliário (quase 84%), essencialmente mesas, cadeiras ou bancos e o quadro negro. Quanto ao apetrechamento de materiais pedagógicos, apenas pouco mais de um terço dos jardins de infância os possui (34%).

O acesso a água constitui uma fragilidade para os jardins de infância, sendo esta importante quer para a limpeza e manutenção dos espaços, quer para a higiene e consumo das crianças e profissionais. Mais

de metade dos jardins inquiridos não possuem acesso a ponto de água (51,2%). Nestes casos, os profissionais procuram suprir a sua falta solicitando junto de vizinhos da escola ou fora dela (84,6%), ou inclusive solicitando às crianças que tragam água de casa para consumo pessoal (higiene ou sede) (12,4%).

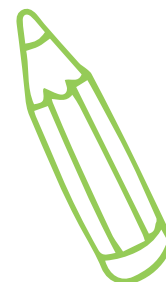
Uma percentagem importante das crianças (42%) tem de percorrer 2 ou mais quilómetros para aceder a um jardim de infância próximo da sua residência (a distância média na amostra é de 2,59 km). Estes valores estão muito aquém das recomendações do Ministério da Educação, patentes no Guia de Critérios Mínimos. Este contexto agrava as dificuldades das pessoas com mobilidade reduzida, já que quase metade dos jardins de infância (42,1%) não oferece condições de acessibilidade para colmatar as limitações de crianças e adultos com mobilidade reduzida.

Uma das formas de responder à continuidade educativa e sustentabilidade financeira dos jardins de infância é integrá-los em escolas do ensino básico: 70% dos jardins de infância estão integrados no contexto de proximidade de uma escola do ensino básico. A outro nível, em mais de 90% dos jardins de infância as famílias pagam um valor de matrícula e mensalidade como forma de colmatar a escassez de recursos.

Em termos de gestão existem diversos modelos, sendo que existe uma tendência muito significativa para que a liderança seja entregue a um diretor independentemente de se tratar de um estabelecimento público, privado ou comunitário. Para além do diretor, podem existir Comités de Gestão (206), Associações de Pais e Encarregados de Educação (244), com níveis variados de competências: desde limpeza e manutenção de espaços, financiamento e controlo de despesas, ou sensibilização comunitária para assuntos relevantes do estabelecimento.

Grande parte dos jardins de infância não faz uso dos documentos principais definidos pelo ME ou não faz uso regular dos mesmos, seja nas suas práticas administrativas, sejam nas de gestão, nomeadamente na gestão pedagógica. Os documentos administrativos mais usados são os boletins de matrícula e a lista nominal das crianças. Relativamente aos documentos de identificação solicitados, dos 744 jardins de infância respondentes, 85,6% referem que os encarregados de educação devem apresentar cédula pessoal e boletim de vacinas da criança no ato de matrícula. Ao nível pedagógico é referido, sobretudo, o Plano Anual de Atividades que continua a ser prática em cerca 32% jardins de infância. Apesar das orientações do Ministério da Educação serem centrais para a orientação das práticas dos educadores e para o alcance de metas, raramente são referidas nos jardins de infância.

No universo global dos 744 jardins inquiridos, caracterizaram-se 1050 educadores, concentrados, à semelhança dos jardins, no Setor Autónomo de Bissau (45,6%) e nas regiões de Cacheu (14,7%) e Oio (11%). As regiões com menos profissionais e jardins são as de Bolama e Tombali. Em termos de perfil, o educador tem em média 32 a 33 anos e a formação académica mais representativa é o grau superior (inclui bacharelato, licenciatura e mestrado: 32,7%), seguindo-se o 12º ano (30,6%). A experiência profissional no setor é em média de 5,9 anos e os salários médios dos educadores situam-se entre os 34€ e os 49€ (22.551 XOF e 32.364 XOF).



Cada educador tem a seu cargo, em média, 32 crianças. Na gestão pedagógica do espaço e das atividades, constata-se que uma parte significativa dos educadores não tem a prática de planificação no seu trabalho. Como forma de colmatar as lacunas académicas, mais de metade dos educadores participou em processos de formação contínua, depois de 2010, em temáticas muito diversificadas e nem sempre ligadas ao setor da educação e da infância, grande parte da responsabilidade de Organizações Não Governamentais e entidades religiosas.

De forma a complementar todos estes resultados apresentados no Volume I, neste Volume II apresentam-se os resultados da observação de uma amostra de 362 crianças que frequentam os jardins de infância caracterizados na fase inicial. Pretende-se, deste modo, apresentar um retrato completo em todas as dimensões da educação pré-escolar na Guiné-Bissau.

1.2. A SITUAÇÃO DA CRIANÇA NA GUINÉ-BISSAU

Apesar da grande escassez de estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar na Guiné-Bissau, os dados existentes apontam para a persistência de problemas preocupantes relativamente à situação das crianças guineenses em termos de nutrição, proteção, saúde, educação e cuidados (FEC, 2017; INE, 2015; Ministério da Saúde Pública/UNICEF, 2012). Existem também grandes dificuldades no acesso a serviços e infraestruturas sociais de base como unidades de saúde ou estabelecimentos educativos (MEN, 2015a).

A desnutrição constitui, a nível mundial, uma das principais causas de morte em crianças menores de cinco anos, destacando-se a Desnutrição Aguda Grave (DAG) que afeta cerca de 20 milhões de crianças em idade pré-escolar, particularmente em África e no Sudeste Asiático. A desnutrição compromete o crescimento e desenvolvimento das crianças e contribui significativamente para a sua morte precoce. As crianças desnutridas apresentam dificuldades de aprendizagem e menor capacidade de desenvolvimento. Na Guiné-Bissau, a desnutrição constitui um grande desafio de saúde pública e está associada à insegurança ou privação alimentar, cuidados de saúde inadequados, falta de água potável, saneamento básico e práticas inadequadas de alimentação infantil. Segundo o MICS 2014, o nível de (des)nutrição (medido pela insuficiência ponderal) aponta para 17% das crianças com menos de 5 anos em situação moderada a grave e 3,6% em estado grave. Em 2012, a Guiné-Bissau viu a sua situação nutricional classificada como precária pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Garcia, Virata & Dunkelberg, 2008; Preto et al, 2018; Saltzman et al, 2017; UNICEF, 2015).

Quanto à vacinação, apesar de as taxas serem de acima de 80% para vacinas isoladas, apenas 40% das crianças de 12-23 meses usufruem de todas as vacinas recomendadas (UNICEF, 2015).

Ao nível da proteção, os dados do MICS5 apontam para que apenas

23,7% de crianças menores de 5 anos tenham registo de nascimento (UNICEF, 2015). Dados mais recentes, recolhidos a partir de uma amostra nacional (FEC, 2017), apontam para taxas um pouco mais elevadas: 51% para as meninas e 49% para os meninos.

Dados internacionais de 2014 da UNESCO mostram que os serviços de cuidados na primeira infância e de educação ajudam na construção de habilidades, numa fase em que o cérebro das crianças está em desenvolvimento, com benefícios de longo prazo para as crianças de ambientes desfavorecidos. Desde 2000, a educação pré-escolar tem-se expandido consideravelmente. A taxa global bruta de matrículas na educação pré-escolar cresceu, de 33%, em 1999, para 50%, em 2011, embora chegue a apenas 18% na África Subsaariana. No mesmo período, o número de crianças matriculadas no pré-escolar cresceu em quase 60 milhões. No entanto, em muitos países (como a Guiné-Bissau), perpetua-se a enorme disparidade entre o número de matrículas dos mais ricos e o dos mais pobres. Isso ocorre, em parte, porque os governos ainda não assumiram responsabilidade suficiente pela educação pré-escolar: em 2011, as escolas particulares responsabilizaram-se por 33% de todas as crianças matriculadas, proporção que chega a 71% nos Estados Árabes. O custo das escolas privadas é um dos fatores que contribuem para a iniquidade no acesso a esse nível de educação (UNESCO, 2014).

Ainda que dados de 2014 do MICS5 (UNICEF, 2015) indiquem que 61% das crianças (36-59 meses) se encontrem numa boa via de desenvolvimento em pelo menos três das quatro áreas referenciadas (leitura-cálculo, física, socioemocional e aprendizagem), os resultados de níveis posteriores de escolaridade continuam a espelhar um cenário de reprovações, fracos desempenhos e abandono escolar precoce (MEN, 2015b). O estudo coordenado pela UNICEF (2015) verificou que apenas 0,5% de agregados familiares possuem três ou mais livros infantis, e que 31,2% das crianças brincam com dois ou mais tipos de brinquedos, indicadores que apontam para baixa estimulação precoce das crianças. No contexto familiar, 34,2% das crianças de 36-59 meses tiveram um adulto do agregado envolvido em quatro ou mais atividades para promover a aprendizagem e a preparação para a escola.

Tal como se constatou no enquadramento do Volume I deste relatório, as evidências científicas ressaltam que os primeiros anos de vida são extremamente importantes para a criança e os cuidados e apoio recebidos em termos de boa saúde, nutrição, cuidados psicossociais, proteção e educação são cruciais na formação e desenvolvimento global da criança, nas suas diferentes vertentes (cognitivo, físico, social e emocional). Experiências positivas, serviços integrados e adequados de apoio ao crescimento e desenvolvimento são fundamentais para o cumprimento de políticas educativas que tenham em conta a pessoa no seu todo e para que cada pessoa venha a fazer a diferença no futuro e possa colaborar na transformação da sociedade. As evidências existentes a nível mundial mostram que o investimento nos primeiros 1000 dias de vida da criança e, nomeadamente, uma educação pré-escolar de qualidade promove a aprendizagem ao longo da vida, contribui para sistemas educativos mais eficientes e devolve um maior retorno do investimento a longo prazo (García, Heckman, Leaf, & Prados, 2016; GPE, 2019; UNESCO, 2014; UNICEF, 2019).

Não havendo, que se saiba, qualquer levantamento na Guiné-Bissau so-



Tal como se constatou no enquadramento do Volume I deste relatório, as evidências científicas ressaltam que os primeiros anos de vida são extremamente importantes para a criança e os cuidados e apoio recebidos em termos de boa saúde, nutrição, cuidados psicossociais, proteção e educação são cruciais na formação e desenvolvimento global da criança, nas suas diferentes vertentes (cognitivo, físico, social e emocional).

bre as competências de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, este relatório assume-se como um marco inicial e fundamental para a compreensão da situação das crianças guineenses integradas nesta fase (educação pré-escolar) do sistema educativo. Espera-se que estes resultados sirvam, em complementaridade com o Volume I, como elementos para a identificação de estratégias, para a definição e o desenvolvimento da Política Educativa Nacional do Ensino Pré-escolar e da Primeira Infância.

A large red number '02' is the central focus. Inside the '0', there is a cartoon drawing of a girl with pigtails and a smiling face. To the right of the '2', there is a cartoon drawing of a crab. The background is white with faint, repeating patterns of the same girl and crab.



METODOLOGIA

METODOLOGIA

2.1. AMOSTRAGEM

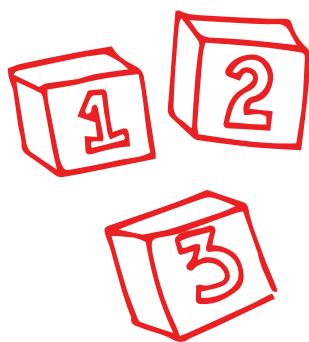
A observação das crianças seguiu uma metodologia própria, um pouco diferente da utilizada na primeira parte do levantamento. Com base nos dados recolhidos inicialmente sobre os jardins de infância existentes e as crianças neles recebidas, foi extraída uma amostra estratificada por região e género. Isto significa que, para estas duas variáveis, a proporção na amostra é idêntica à sua representação na população - das 43017 crianças identificadas na primeira ronda de recolha de dados, foram observadas 362.

			1ª fase de recolha		2ª fase de recolha	
ESTRATO	Variáveis de estratificação		Criança - População		Criança - Amostra	
	GÉNERO	REGIÃO	N.º Absoluto (N)	%	N.º Absoluto (n)	%
1	Masculino	Bafatá	1231	2,86	9	3,00%
2	Feminino	Bafatá	1218	2,83	4	1,33%
3	Masculino	Biombo	1536	3,57	14	4,67%
4	Feminino	Biombo	1588	3,69	13	4,33%
5	Masculino	Bolama	499	1,16	3	1,00%
6	Feminino	Bolama	505	1,17	4	1,33%
7	Masculino	Cacheu	3295	7,66	21	7,00%
8	Feminino	Cacheu	3306	7,69	23	7,67%
9	Masculino	Gabu	1384	3,22	8	2,67%
10	Feminino	Gabu	1468	3,41	13	4,33%
11	Masculino	Oio	2897	6,73	26	8,67%
12	Feminino	Oio	2763	6,42	19	6,33%
13	Masculino	Quinara	927	2,15	3	1,00%
14	Feminino	Quinara	1037	2,41	7	2,33%
15	Masculino	SAB	8768	20,38	63	21,00%
16	Feminino	SAB	9397	21,84	64	21,33%
-	Desconhecido	SAB	-	-	1	0,33%
17	Masculino	Tombali	649	1,51	2	0,67%
18	Feminino	Tombali	549	1,28	3	1,00%
TOTAL			43017	100	*300	100

Tabela 1.
Valores absolutos e percentagens relativamente às variáveis de estratificação na população e na amostra.

*Amostra calculada com 5,64% de margem de erro e 95% de nível de confiança, garantindo a representação proporcional.

2.2. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS



Estiveram envolvidos na recolha de dados 7 inquiridores organizados em 3 equipas, que receberam uma formação de 6 horas sobre o instrumento e os procedimentos de recolha de dados, em outubro de 2018. De um modo geral, a sequência de procedimentos aplicados em cada jardim foi a seguinte: i) chegada e apresentação; ii) averiguar se existe um espaço apropriado para a realização da observação; iii) apresentação ao grupo de crianças (explicar que está ali para fazer alguns jogos com um/dois dos meninos ou meninas); iv) identificação da(s) criança(s) a observar, em função do número atribuído; v) comunicar ao educador qual é (são) a(s) criança(s) a observar e, a partir de uma breve conversa, preencher os dados de caracterização da criança; vi) perguntar ao educador se pode escolher uma canção que as crianças conhecem muito bem para cantar no final da observação; vii) medir e pesar a criança e depois sentar-se com ela para realizar a recolha de dados através de atividades lúdicas específicas⁴ (desenho, atividades com blocos lógicos, tarefas de motricidade global, canção); viii) agradecer à criança; ix) observar o comportamento durante a canção dinamizada pelo educador; x) despedir-se, verificar se o questionário está bem preenchido e preencher o espaço de comentários, se necessário.

Numa primeira semana, as duas equipas foram distribuídas pelos bairros de Setor Autónomo de Bissau (SAB) e na região de Biombo. Posteriormente, durante um mês, foram recolhidos os dados nas restantes regiões (Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali). Numa última etapa, os inquiridores voltaram a distribuir-se pelo SAB e Biombo por mais uma semana, para recolher os dados em falta.

Em média, cada inquiridor observou duas crianças em cada jardim de infância (o que constitui uma média de 4 crianças em cada jardim). As crianças, distribuídas por género, foram escolhidas aleatoriamente pelos inquiridores, através da atribuição de números e seleção de um número específico (selecionado, previamente, de forma aleatória). A escolha aleatória das crianças, permite que cada criança (unidade de observação e de estudo) tenha igual oportunidade de ser selecionada para a amostra, minimizando o enviesamento na escolha - é o método de amostragem probabilístico que oferece a melhor oportunidade para criar uma amostra representativa da população.

O questionário utilizado (cf. Anexo) é composto por 4 partes:

1. Identificação (dados sobre o inquiridor, o jardim e a data/hora da recolha);
2. A criança (dados gerais de identificação da criança, fornecidos pelo educador);
3. Competências (informação recolhida pelo inquiridor, a partir da observação da criança em diferentes atividades);
4. Conclusão (identificação da criança inquirida e comentários adicionais).

Os dados recolhidos através deste questionário foram tratados com recurso ao software Microsoft Excel 2007 e analisados com recurso ao IBM SPSS® v.22.0. Na análise descritiva da amostra foram aplicadas estatísticas de sumário apropriadas. As variáveis categóricas foram descritas através de frequências absolutas (n) e relativas (%). As variáveis contínuas foram descritas usando como medidas sumário a média ou mediana, desvio-padrão, mínimo e máximo.

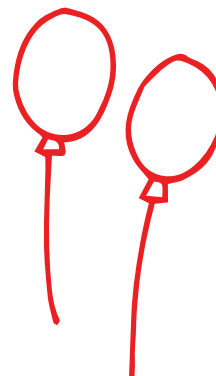
⁴ Os diálogos com as crianças decorreram, sempre que possível, em português. Em alternativa, utilizou-se o crioulo quando o domínio de língua portuguesa não era suficiente para permitir a compreensão das tarefas.

Foi usado o teste de independência do Qui-Quadrado para analisar a associação e verificar se existem diferenças entre proporções relativamente ao cruzamento de dados categóricos. Para avaliar se a distribuição das variáveis contínuas é simétrica (com distribuição normal) ou assimétrica (não normal) foi aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov (n superior a 30) e analisados os respetivos histogramas. As variáveis contínuas foram consideradas com distribuição não-normal (assimétrica), uma vez que no teste de Kolmogorov-Smirnov se rejeitou a hipótese da variável ter uma distribuição normal ($p < 0,05$), o histograma visualmente apresenta assimetrias e o Q-Q Plot apresenta valores fora da diagonal produzida, exceto a variável Pontuação Global, que apresentou uma distribuição normal (simétrica). Neste sentido, no caso das variáveis com distribuição assimétrica foram utilizados também o teste U Mann-Whitney e o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, para cruzamento com variáveis com duas ou mais de duas categorias, respetivamente. No caso das variáveis contínuas com distribuição simétrica foram utilizados o teste t-Student e teste One-way ANOVA para amostras independentes, para cruzamento com variáveis com duas ou mais de duas categorias, respetivamente. De forma a estudar as associações entre variáveis contínuas foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. O coeficiente de correlação é uma medida comumente utilizada para determinar a força de associação entre duas variáveis pelo menos ordinais (ordinais ou contínuas) medindo o tamanho de um determinado efeito sendo que valores ± 0.1 representam um pequeno efeito, ± 0.3 representam um efeito mediano ou moderado e ± 0.5 um grande efeito.

De forma a ter uma perspetiva mais abrangente sobre as questões relacionadas com as competências observadas nas crianças nos diferentes domínios acima apresentados/analizados, criou-se uma variável Pontuação Total, que soma todas as respostas positivas das crianças numa pontuação final. Esta pontuação total varia entre 0 e 29 no máximo (é somado 1 ponto por cada um dos 29 itens de observação das competências).

Foi construído um modelo de regressão linear para avaliar o efeito de determinadas variáveis independentes em relação à Pontuação Total, tendo sido realizado o respetivo diagnóstico de colinearidade através da análise de diferentes parâmetros, para todas as variáveis a considerar no modelo. Procedeu-se também à respetiva análise dos resíduos, sendo que estes apresentaram uma distribuição Normal reduzida (ou seja, com média igual a zero e desvio padrão igual a 1), bem como análise do gráfico entre os valores previsto pelo modelo e os valores residuais devem apresentar nenhum tipo de relação entre eles (a distribuição entre eles deve ser aleatória).

Foi utilizado um nível de significância de 0,05 para todos os testes de hipótese. Sendo que para um valor de p acima ou igual a 0,05, não se tem evidência para rejeitar a hipótese nula, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas; e valores abaixo de 0,05, rejeita-se a hipótese nula, concluindo que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados.



2.3. IDADE E DATA DE NASCIMENTO

O levantamento de dados relacionados com a idade e data de nascimento é um problema complexo na Guiné-Bissau, como em outros países em desenvolvimento. Em muitas situações, a idade e data de nascimento de uma criança podem apresentar discrepâncias que resultam, em boa parte, da falta de registos (The African Child Policy Forum, 2005; UNICEF, 2017). No caso da recolha de dados no contexto de jardim de infância, à falta de registo das crianças por parte das famílias soma-se o problema da falta de organização dos estabelecimentos. É evidente aqui a relação que existe entre os setores da Educação (neste caso, pré-escolar) e da Proteção Social (em particular, no que diz respeito ao direito ao registo), e as desigualdades sociais que podem advir do facto de as famílias não registarem os seus filhos. A falta do registo de nascimento não só deixa a criança “invisível” perante os serviços a que tem direito, como pode causar fortes constrangimentos ao longo da sua vida: a dificuldade de aceder à escola com a idade prevista na lei, de ser vacinado nas idades previstas, de ser observado e avaliado corretamente em função da sua idade real, etc.

No Volume I deste levantamento, uma percentagem importante dos jardins (85,6%) afirmou que os encarregados de educação devem apresentar a cédula pessoal/registo de nascimento e o cartão de vacinas das crianças no ato de matrícula. Porém, não é claro se estes dados ficam registados nos boletins de matrícula, uma vez que, muitas vezes, os processos das crianças estão inacessíveis, incompletos, ou são mesmo inexistentes.

Neste estudo, de entre 362 crianças inquiridas, foi possível recolher a idade de 327 e a data de nascimento de 244. Ou seja, para 35 crianças, os educadores questionados não indicaram a idade das crianças e em 118 não indicaram a data de nascimento (32% da amostra de crianças). De acordo com os educadores inquiridos, 185 (51,0%) crianças da amostra possuem registo de nascimento/cédula pessoal contra 27 (7,46%) que não possuem⁵. Destas 185 crianças consideradas foi possível ter acesso ao número de registo nacional de 32 crianças (17,30%), confirmando a veracidade das respostas dadas. Para as restantes crianças que, segundo os educadores, possuem o documento, não é possível ter absoluta certeza da veracidade das informações recolhidas.

Estes dados mostram que existe grande discrepância entre as informações verbais obtidas e os registos escritos disponíveis. Nos comentários efetuados pelos inquiridores na secção final do questionário podemos encontrar algumas justificações para a ausência da data de nascimento e de número de registo numa percentagem tão elevada da amostra, embora estes casos não esgotem todas as situações ocorridas: i) o jardim não possui registos com os dados das crianças (e por vezes nem as crianças nem o seu educador sabem a data de nascimento) – 39 casos; ii) existem documentos de matrícula mas não foram devidamente preenchidos – 4 casos; iii) a criança não tem documentos de identificação ou estes nunca foram apresentados pela família – 9 casos; iv) os dados existem mas estão trancados e não são acessíveis pelos educadores, apenas pelos diretores (que, por vezes, estavam ausentes durante o período e recolha de dados) – 19 casos.

CRIANÇAS COM E SEM REGISTO DE NASCIMENTO/CÉDULA PESSOAL

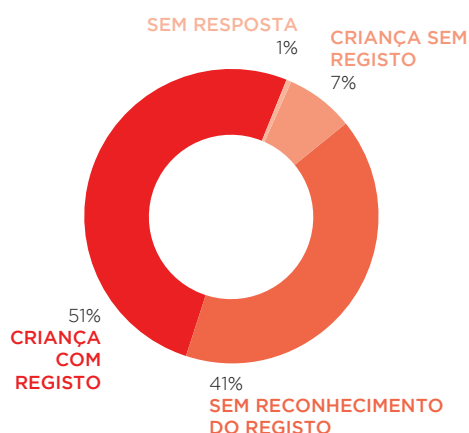


Gráfico 1.
Percentagem de crianças com e sem registo de nascimento/cédula pessoal, de acordo com os educadores (n=362).V

⁵ Para as restantes 150 crianças, os educadores não responderam ou responderam que não sabiam.

⁶ De acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson, ($\chi^2 = 33,979$; $p < 0,001$).

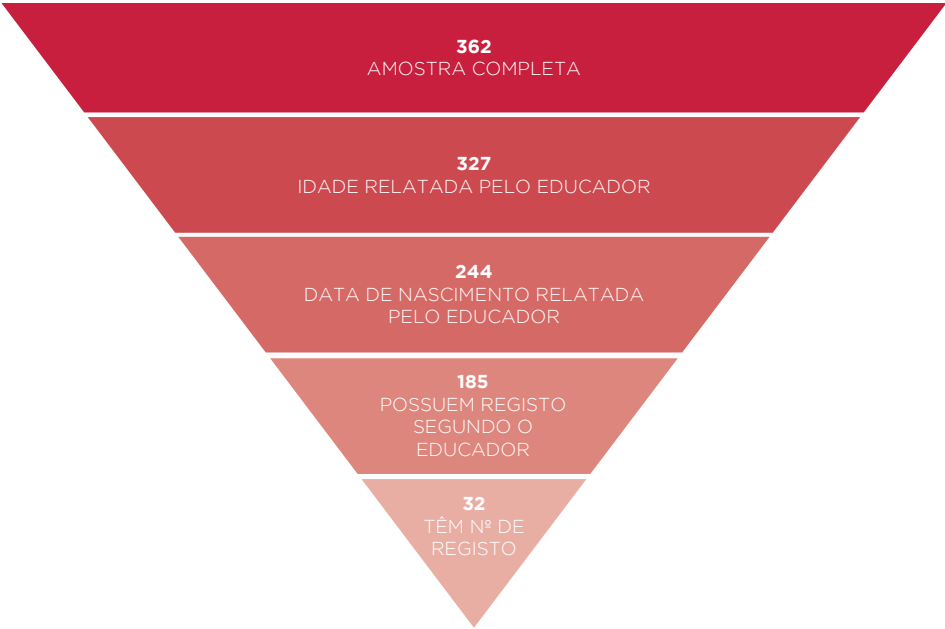


Figura 2. Representação dos dados recolhidos (em número de crianças) relativamente à idade e data de nascimento das crianças da amostra.

Face a estas discrepâncias e lacunas, procurou-se compreender que variáveis poderiam estar associadas ao (não) fornecimento da data de nascimento.

Existem diferenças estatisticamente significativas⁶ entre regiões no que diz respeito ao fornecimento da data de nascimento das crianças. Gabú, Oio e, principalmente, Tombali apresentam, proporcionalmente, mais falhas na apresentação deste dado.

REGISTO DA DATA DE NASCIMENTO POR REGIÃO

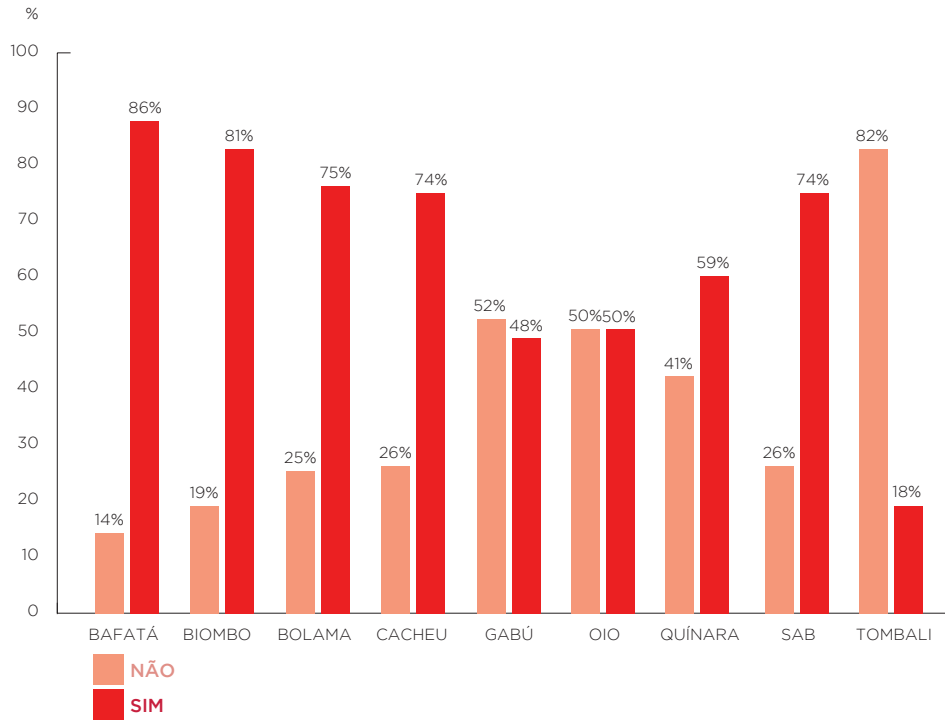
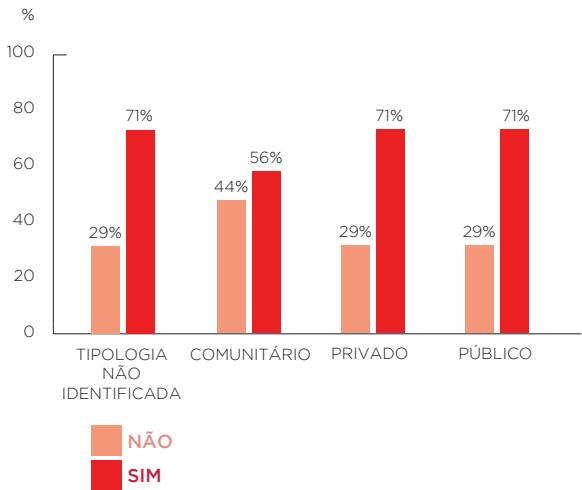


Gráfico 2. Dados sobre a data de nascimento das crianças, em função da região (n=362).

Gráfico 3.
Dados sobre a data de nascimento das crianças, em função da tipologia do jardim (n=362).

REGISTO DA DATA DE NASCIMENTO POR TIPOLOGIA DO JARDIM



Uma outra particularidade que caracteriza a educação pré-escolar na Guiné-Bissau (fenómeno presente também em outros países da África subsaariana) é a frequência de crianças fora do intervalo etário previsto na lei (Martinez, Naudeau, & Pereira, 2012). Crianças com menos de 3 anos e, principalmente, com mais de 5, frequentam os jardins de infância guineenses. Atendendo a que a oferta educativa (nomeadamente, as orientações curriculares) e as metas de desenvolvimento previstas para a educação pré-escolar se reportam à faixa etária dos 3 aos 5 anos, a presença destas crianças dificulta a interpretação dos resultados. Neste levantamento, e representando a realidade dos jardins de infância guineenses, 7,46% das crianças (27) não estão dentro do intervalo etário previsto (apenas 0,83% com 2 anos e 6,63% com 7 a 10 anos).

Tabela 2.
Distribuição das idades (em anos) das crianças da amostra (n=362).

IDADE (EM ANOS)	n	%
2	3	0,83
3	20	5,52
4	75	20,72
5	133	36,74
6	72	19,89
7	11	3,04
8	10	2,76
9	2	0,55
10	1	0,28
Sem dados	35	9,67

⁷ De acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson ($\chi^2 = 7,082$; $p = 0,029$)
⁸ De acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson, para o registo de nascimento ($\chi^2 = 39,363$; $p < 0,001$) e boletim de vacinas ($\chi^2 = 17,070$; $p = 0,002$).

Os dados gerais de todas as crianças da amostra são apresentados no capítulo que se segue. Porém, no que diz respeito à análise dos resultados relativos às competências observadas, foram excluídas da amostra 61 crianças (16,85%). Por um lado, não foram consideradas as crianças

com idades fora do intervalo previsto para a educação pré-escolar – 3 a 6 anos (27 crianças ou 7,46%), uma vez que a resposta educativa oferecida pelos jardins de infância não lhes é especificamente destinada. Por outro lado, não foram consideradas 35 crianças (9,67%) cuja idade não foi possível recolher, porque a análise das suas competências sem referência à idade compromete a interpretação.

Pode concluir-se que, em estudos futuros, a conceção das estratégias de recolha de dados deve ser reconsiderada, de forma a melhor garantir o acesso à verificação das idades das crianças. Uma informação aparentemente tão simples de recolher como a idade ou data de nascimento torna-se um grande obstáculo em contextos como a Guiné-Bissau, onde estamos perante uma realidade social completamente diferente. Os instrumentos e as estratégias devem ser adaptados à realidade local, prevenindo a existência de lacunas e dados incompletos.

2.4. ANÁLISE DOS DADOS DE PESO E ALTURA

Os dados de peso (em quilogramas) e altura (em centímetros) das crianças foram recolhidos através de uma balança analógica e de uma fita métrica simples.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Peso (kg)	361	9,0	39,0	16,7	4,4
Altura (cm)	360	80,0	140,0	111,1	9,0
Índice de massa corporal	360	6,9	24,0	13,5	3,0

Tabela 3.
Estatísticas descritivas relativas aos valores de peso, altura e índice de massa corporal da amostra.

Os valores de peso e altura obtidos foram interpretados de acordo da idade da criança, segundo as tabelas nutricionais da OMS de 2006, disponibilizadas no Protocolo Nacional de Gestão Integrada da Desnutrição Aguda (Direção de Serviço de Alimentação, Nutrição e Sobrevivência da Criança, 2013)⁹.

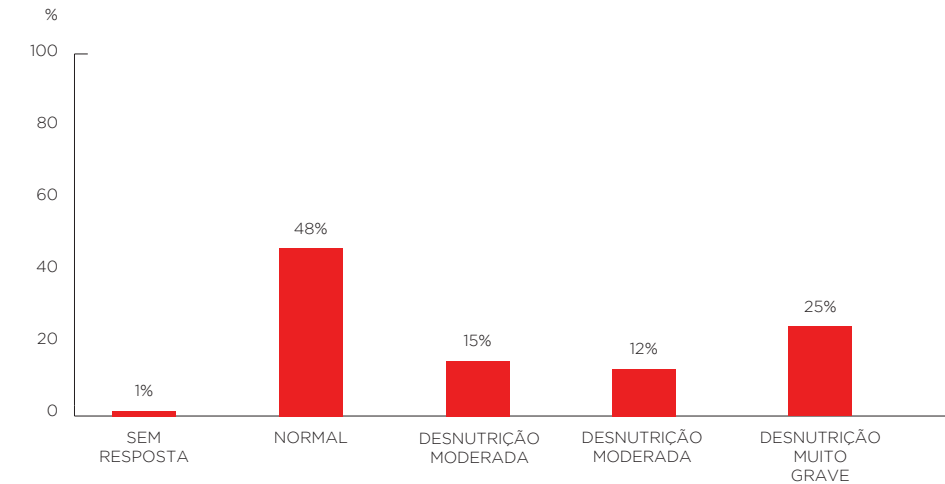


Gráfico 4.
Percentagem das crianças da amostra (n=362) em cada escalão em função dos valores de peso e altura cruzados com a idade.

⁹ Nas tabelas originais encontramos 6 rótulos: Desnutrição Aguda Muito Grave, Desnutrição Aguda Grave, Desnutrição Aguda Moderada, Alta Gestão Integrada da Desnutrição Aguda, Média Gestão Integrada da Desnutrição Aguda e Mediana. Para facilitar a leitura e interpretação dos resultados, esta classificação foi condensada em apenas quatro categorias: Desnutrição Muito Grave, Desnutrição Grave, Desnutrição Moderada e Normal.

Tabela 4.
Classificação das crianças da amostra (n=362) em função dos valores de peso e altura para a idade, cruzados com o número do inquiridor.

Número do inquiridor								
Sem resposta	1	2	3	4	5	6	7	Total
Normal	1	0	1	0	0	0	0	2
Desnutrição Moderada	51	52	31	12	7	8	12	173
Desnutrição Grave	13	13	11	12	3	2	0	54
Desnutrição Muito Grave	7	4	16	15	0	0	0	42
Total	5	10	28	48	0	0	0	91

Gráfico 5.
Distribuição das crianças da amostra pela sua classificação nutricional, em função do número do inquiridor.

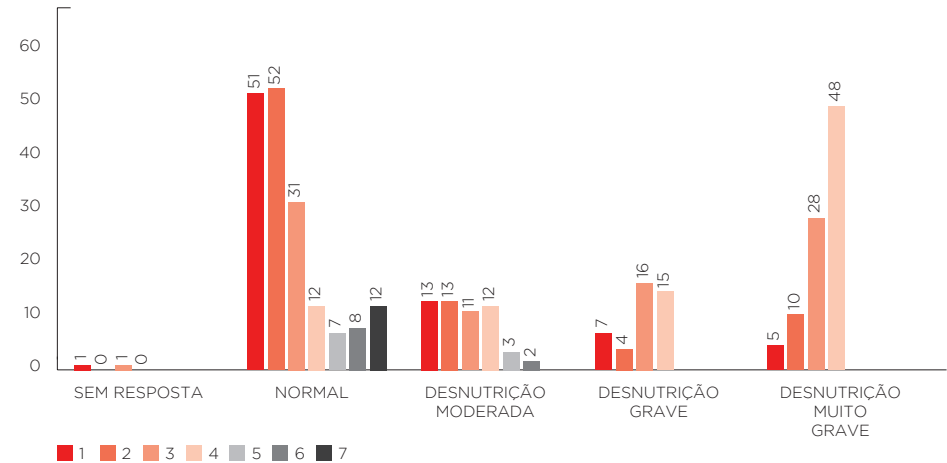


Tabela 5.
Classificação das crianças da amostra (n=362) em função dos valores de peso e altura para a idade - valores corrigidos.

	n	%
Sem resposta	174	48,3%
Normal	129	35,6%
Desnutrição Moderada	32	8,8%
Desnutrição Grave	11	3,0%
Desnutrição Muito Grave	15	4,1%

¹⁰ De acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson, ($\chi^2= 117,878$; $p<0,001$).

¹¹ Foi feita uma pesquisa para compreender se outras variáveis, como a região, poderiam explicar os resultados obtidos. No entanto, considerou-se que a explicação mais plausível seria a apresentada.

Como se pode verificar no gráfico 4, os casos de desnutrição são muito elevados, apontando para alguma incongruência dos dados quando comparados a dados de estudos anteriores (ex. FEC, 2017; Ministério da Saúde Pública/UNICEF, 2012;MICS).

No entanto, uma análise mais aprofundada dos valores obtidos permitiu detetar uma regularidade nessa incongruência (cf. tabela 4 e gráfico 4)¹⁰: dois dos inquiridores apresentam um número muito superior de casos de desnutrição face aos restantes¹¹. Tratando-se de dois elementos da mesma equipa, pode supor-se que ocorreu um problema na recolha, eventualmente decorrente da má interpretação, utilização errada ou mesmo mau funcionamento dos instrumentos de recolha. Optou-se por eliminar estes casos nas análises referentes aos valores de peso e idade pelo que são consideradas para este efeito apenas 187 (51,66%) crianças.

A interpretação destes resultados pode ser encontrada na secção correspondente do capítulo que se segue.

03



DADOS GERAIS - A CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

DADOS GERAIS - A CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS POR TIPOLOGIA DE JARDIM DE INFÂNCIA

As crianças da amostra distribuem-se pelas três tipologias de forma muito semelhante ao encontrado na população geral: 89 crianças frequentam jardins de infância comunitários, 207 privados e 59 públicos (em 7 casos não foi possível identificar a tipologia).

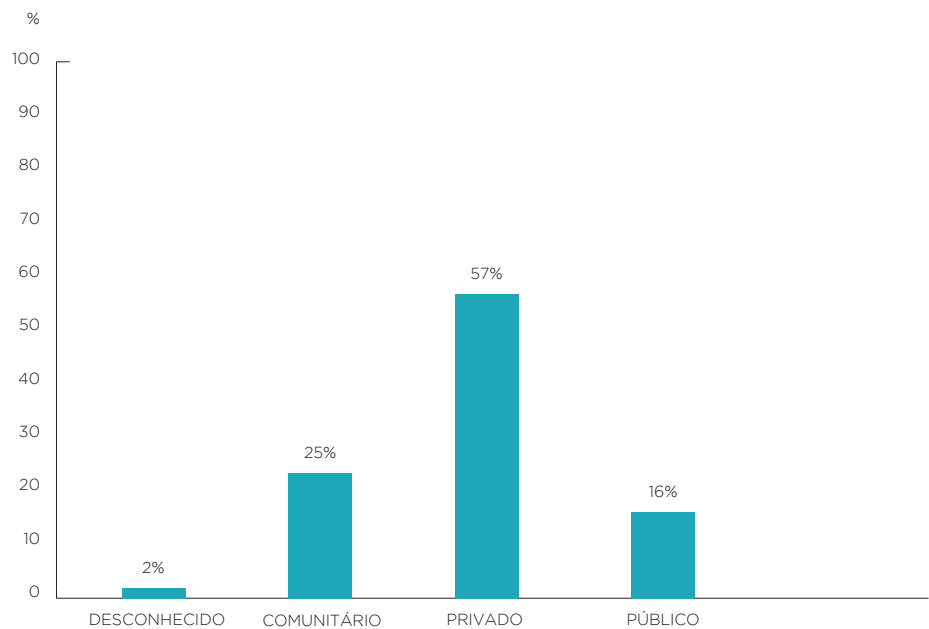


Gráfico 6.
Percentagem de crianças da amostra em cada uma das tipologias de jardim (n=362).

3.2. DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO, GÉNERO E IDADE

Foram recolhidos dados sobre 362 crianças distribuídas por todo o território nacional, como se pode verificar na tabela 2.

Tabela 6.
Distribuição regional das crianças da amostra (n=362).

	n	%
Bafatá	22	6,08%
Biombo	27	7,46%
Bolama	8	2,21%
Cacheu	54	14,92%
Gabú	25	6,91%
Oio	50	13,81%
Quinara	17	4,70%
SAB	148	40,88%
Tombali	11	3,04%

CRIANÇAS DO GÉNERO MASCULINO E FEMININO

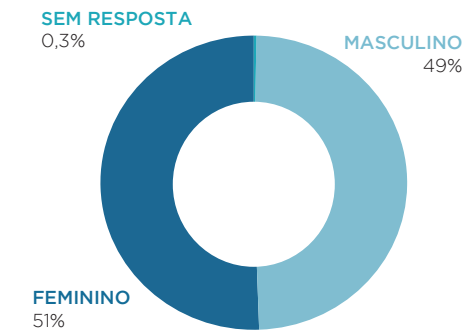
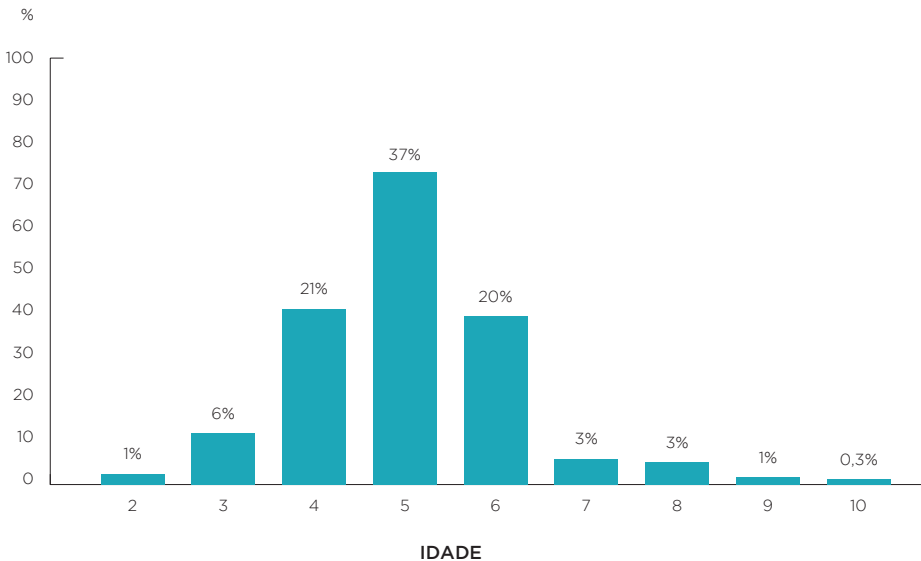


Gráfico 7.
Percentagem de crianças do género masculino e feminino na amostra (n=362).

Gráfico 8.
Percentagem das crianças da amostra por idade à data da recolha (n=362).

A distribuição em termos de género na amostra segue os mesmos valores que os da população, com 178 meninos e 183 meninas (e uma não resposta).

Como foi explicado na secção referente à metodologia, 27 crianças da amostra estão fora do intervalo etário do público-alvo dos jardins de infância (3 a 6 anos). Confirma-se que as autoridades e os responsáveis pelas instituições não estão a cumprir a lei que prevê o acesso ao ensino básico para todas as crianças com 6 anos de idade.



CRIANÇAS COM E SEM BOLETIM DE VACINAS

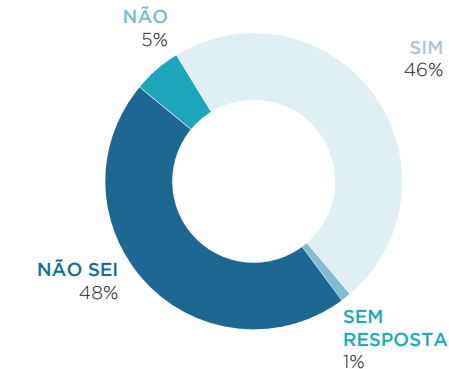


Gráfico 9.
Percentagem de crianças com e sem boletim de vacinas, de acordo com os educadores (n=362).

3.3. BOLETIM DE VACINAS

Relativamente ao boletim de vacinas, segundo o relato dos educadores inquiridos, 167 crianças possuem este documento contra 19 que não possuem. Para 172 crianças, os educadores responderam que não sabiam e para 4 não responderam.

Mesmo nos casos em que as crianças possuem boletim de vacinas (167 de acordo com os educadores), só foi possível verificar o número deste documento para 11 crianças. Mais uma vez, este dado confirma que os jardins de infância não têm registos completos e/ou acessíveis dos dados das crianças.

Quanto à atualização das vacinas, segundo os educadores inquiridos 129 crianças têm as vacinas em dia e 20 não têm. Para 4 crianças os educadores não responderam a esta questão e para 209 crianças os educadores afirmaram não saber se as vacinas estão ou não atualizadas. Como já foi referido, foi muitas vezes impossível aceder aos processos das crianças. Outras vezes, esses processos não existiam ou estavam demasiado incompletos para fornecer as informações pedidas.

Verifica-se nestas respostas a forte necessidade de melhorar a articulação entre os setores da educação e da saúde, propondo medidas que abranjam os vários sistemas de vida da criança (educação, saúde, proteção, etc.). Os dados recolhidos apontam para valores bastante elevados face a estudos anteriores (FEC, 2017; UNICEF, 2015), o que pode ser explicado pelo facto de, tendencialmente, as crianças que participam em atividades de educação pré-escolar terem mais acesso a outros serviços (nomeadamente de saúde e proteção social) – seja por provirem de famílias com nível socioeconómico superior, seja por estarem integrados numa rede local de serviços. Outras razões para estes resultados poderão estar nas campanhas de vacinação promovidas por ONG e outros organismos, que usam a rede escolar/pré-escolar para aceder às crianças em idade de vacinação.

3.4. APRESENTAÇÃO FÍSICA

Relativamente à apresentação física ou higiene das crianças, pediu-se aos inquiridores que verificassem se, de modo geral, e atendendo à faixa etária, as crianças apresentavam o cabelo e a roupa limpos e cuidados. Apenas foram encontradas 31 respostas negativas e 12 não respostas, sendo que as restantes 319 crianças estavam, no momento da recolha, com o cabelo e a roupa limpos e cuidados.

Tal como já se tinha verificado na primeira parte deste levantamento, a questão da limpeza e higiene é um aspeto claramente valorizado pelos profissionais de educação, refletindo padrões culturais enraizados na cultura guineense. Apesar das condições precárias muitas vezes encontradas (37% dos jardins de infância) e das dificuldades económicas, 546 jardins de infância têm as mesas e armários limpos (contra 127, para os 673 jardins respondentes), 556 tem o pó limpo das superfícies (contra 146, para os 702 jardins respondentes), 641 têm o chão varrido (contra 71, para os 712 jardins respondentes) e 421 procedem à lavagem do chão e dos equipamentos (contra 277, para os 698 jardins respondentes). Em 602 jardins de infância, os educadores verificam se as crianças têm as mãos lavadas, as roupas, os corpos (nariz, cabelo) limpos, contra 105 jardins de infância (para os 707 jardins respondentes).

CRIANÇAS COM AS VACINAS ATUALIZADAS

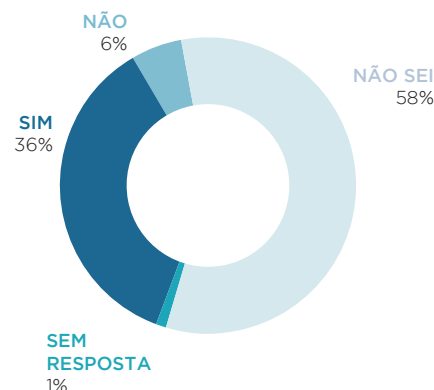


Gráfico 10.
Percentagem de crianças com as vacinas atualizadas, de acordo com os educadores (n=362).

CRIANÇAS QUE SE APRESENTAM COM CABELO CUIDADO E ROUPA LIMPA

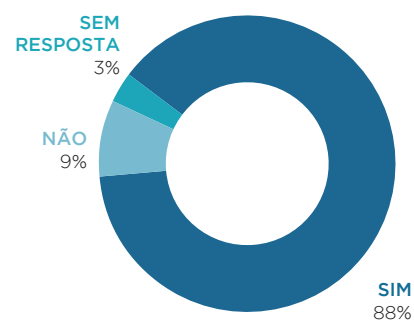


Gráfico 11.
Percentagem de crianças que se apresentam com o cabelo cuidado e a roupa limpa (n=362).

3.5. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

A Guiné-Bissau tem poucos dados disponíveis sobre as questões ligadas às necessidades educativas específicas e à inclusão das crianças com deficiência.

No Recenseamento Geral da População e Habitação de 2009 (RGPH/2009; INE, 2009), registavam-se 13 590 pessoas com deficiência, afetando de forma semelhante o sexo feminino e masculino (53,9% e 46,1%, respetivamente). Constatam-se também nos dados deste recenseamento uma tendência crescente da deficiência a partir dos 5-9 anos. As crianças com menos de 5 anos com deficiência representam cerca de 2,3% da população com deficiência (contra 4,3% para a faixa etária 5-9 anos e cerca de 7% para os 10-14 anos). Os dados deste relatório revelam ainda que 53,5% da população com deficiência em idade escolar se encontra fora do sistema de ensino. Esta frequência refere-se a crianças dos 6 aos 9 anos de idade, pelo que não nos é possível saber a percentagem exata de crianças com 6 anos que frequentam o pré-escolar, nem a frequência no jardim de infância (3 aos 5 anos), uma vez que não foi considerado como frequência escolar.

Em documentos como o DENARP II (2011), ILAP II (2011), MICS (2014) ou RESEN (2015), que abordam estratégias e indicadores do desenvolvimento, não é feita qualquer referência às pessoas com deficiência, nem dedicada atenção à sua particular situação nem às suas necessidades e direitos (FEC, 2017).

O Governo da Guiné-Bissau assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em Setembro de 2013. Esta assinatura foi depois aprovada pela Assembleia Nacional Popular, ratificada pelo Presidente da República em Março de 2014, e, finalmente, confirmada pelo Governo em setembro de 2014. Esta convenção vincula o Estado guineense a tomar medidas necessárias para a efetivação das proclamações de direitos aí consagrados. Efetivamente, a partir desse ano, passaram a verificar-se no país intervenções mais concretas em prol das crianças com deficiência, nomeadamente a criação de um Jardim Inclusivo na Casa de Acolhimento Bambaran (CAB), projeto da Cáritas e da FEC, financiado pela UE, UNICEF e SCML. No ano seguinte, a Handicap Internacional, em parceria com a Associação de Pessoas com Deficiência inicia a sua intervenção e, em 2015, uma parceria entre Ministério da Educação Nacional (MEN), UNICEF e Handicap Internacional promove a educação inclusiva, quer a nível da capital, quer a nível das regiões. No mesmo ano, a FEC em parceria com a Cáritas e o Centro de Investigação e Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, realiza o estudo de caso “Crianças Irã: Uma violação dos Direitos da Criança na Guiné-Bissau” (FEC, 2016), no qual, entre outros pontos, são abordadas as questões ligadas à perceção que as comunidades têm sobre estas crianças, particularmente, o modo como as crianças com deficiências são olhadas pelo saber tradicional e as razões que este saber oferece para explicar a sua existência (FEC 2017). Na lei de bases do sistema educativo, documento de referência para o setor, define-se que um dos objetivos da educação pré-escolar é fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente. É definido também o conceito de

¹² Este termo foi utilizado ao invés de necessidades educativas específicas ou necessidades especiais, para facilitar a compreensão dos inquiridores e inquiridos, embora se reconheça que esta não é a terminologia mais adequada ou utilizada atualmente.

Educação Especial, destinada a ministrar cuidados educativos a indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais, bem como a crianças sobredotadas, tanto em estabelecimentos regulares como específicos. Esta lei exige ainda que seja assegurado o acompanhamento e complemento pedagógico a alunos do ensino básico com necessidades escolares específicas (Lei 4/2011).

No sentido de tentar mapear a existência e distribuição de crianças com necessidades educativas específicas, questionou-se os educadores, neste levantamento, sobre a presença de crianças com deficiência¹².

De acordo com as respostas dos educadores inquiridos, apenas 3 crianças da amostra apresentam algum tipo de necessidade/deficiência¹³. Para 10 crianças os educadores não responderam a esta questão, sobrando 349 crianças sem qualquer tipo de necessidade/deficiência referida.

Considerando a falta de legislação, as práticas de segregação face às crianças com deficiência e o fraco conhecimento geral sobre esta temática, não é surpreendente que esta questão não seja sinalizada pelos educadores.

3.6. ANÁLISE DO PESO E DA ALTURA

Verifica-se que 31% das crianças da amostra (considerando apenas 187 casos, após eliminação das respostas inválidas) apresentam quadros de desnutrição – incluindo moderada, grave e muito grave. É uma percentagem muito elevada, quando comparada com os valores apresentados no MICS (que aponta para 17% das crianças com menos de 5 anos em situação moderada a grave e 3,6% em estado grave).

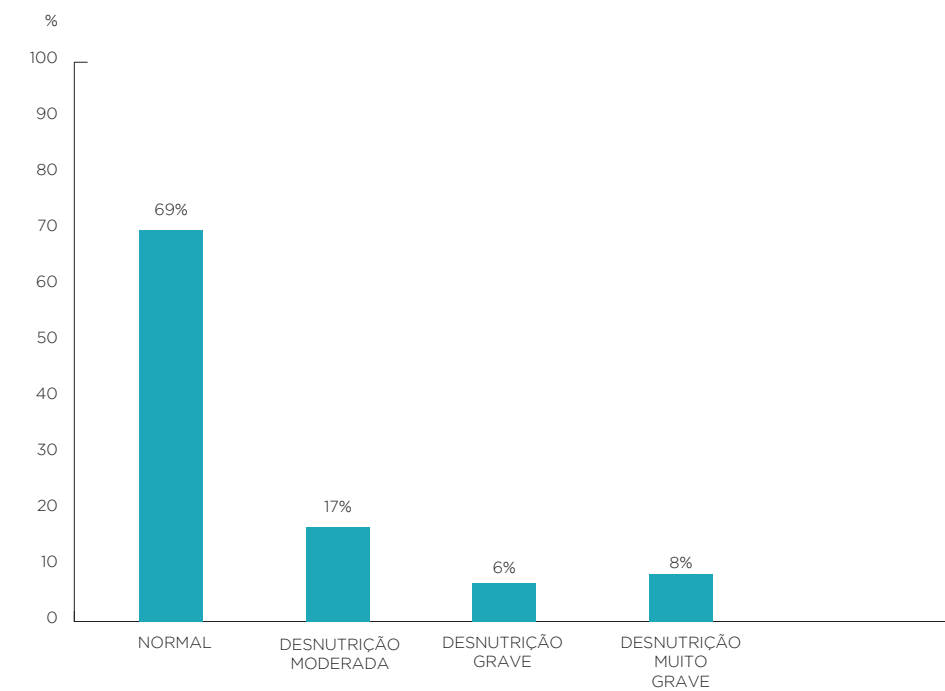


Gráfico 12.
Percentagem das crianças da amostra (n= 187) em cada escalão em função dos valores de peso e altura cruzados com a idade – valores corrigidos e não-respostas ignoradas.

¹³ Para as três crianças que mereceram resposta positiva foi pedido que se especificasse qual a situação concreta – um dos educadores não respondeu, outro respondeu que se tratava de um problema de “olho” e, o último, de uma dificuldade na voz (segundo a descrição escrita do inquiridor, “não sabe falar limpo”). Infelizmente, nenhuma das respostas apresentadas permite ter uma visão clara sobre a situação das crianças com necessidades educativas específicas na Guiné-Bissau.

Nesta amostra não existem diferenças de género nem de idade para as diferentes classificações de peso/altura. Atendendo à eliminação dos dados de uma das equipas, que atuou em Biombo, Cacheu e Oio, não é possível identificar nem aprofundar na amostra possíveis diferenças regionais.

Considerando o peso que a nutrição tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estes valores de desnutrição revelam-se muito preocupantes pois poderão ter impacto no futuro destas crianças. Se tivermos em consideração que a maioria dos jardins de infância não oferece refeições às crianças (65,73% dos 712 jardins respondentes, de acordo com os dados do levantamento nacional), compreende-se que esta é uma área que merece intervenção. Estudos anteriores mostram que não basta apoiar as escolas para fornecer refeições às crianças de modo a combater a desnutrição infantil (Gladstone et al., 2014) - é necessário investir numa solução integrada e articulada entre setores e instituições.

04



COMPETÊNCIAS OBSERVADAS

COMPETÊNCIAS OBSERVADAS

É hoje consensual que o desenvolvimento humano deve ser visto numa perspetiva integrada e holística, sendo este ponto ainda mais sensível quando se trata do desenvolvimento infantil – nenhuma área de desenvolvimento e aprendizagem progride isoladamente das restantes e todas as atividades desenvolvidas contribuem para a construção de múltiplas competências articuladas entre si.

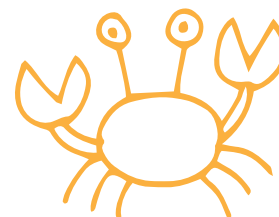
Reconhece-se que existem muitas formas de organizar as áreas do desenvolvimento das crianças e as competências observadas (Bredenkamp, & Copple, 1997; Bellman, Lingam, & Aukett, 2003; Luiz, D. et al, 2007; Papalia & Olds, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1990). Neste estudo optou-se por uma análise diretamente alinhada com os dados recolhidos, integrando quatro eixos fundamentais:

1 - Físico (e/ou motor/psicomotor) – envolve todas as capacidades motoras grossas e finas, movimentos amplos e precisos das várias partes do corpo. O desenvolvimento físico depende, em parte, da maturação biológica do corpo, mas também das oportunidades contextuais para exercitar, experimentar e aperfeiçoar capacidades e adquirir competências.

2 - Cognitivo-linguístico – inclui todas as competências cognitivas (linguagem, raciocínio, compreensão, memória, percepção, imaginação, atenção, representação e capacidade de abstração, concetualização). Em termos concretos, remete, por exemplo, para competências de resolução de problemas, assimilação e compreensão e construção de conceitos, raciocínio lógico-matemático. É a área mais imediatamente conotada com as aprendizagens escolares, por isso, também, por vezes valorizada acima das restantes. Contudo, como já se referiu, em idade pré-escolar nenhuma área do desenvolvimento e aprendizagem se desenvolve à margem das restantes. O desenvolvimento da criança é holístico – o comprometimento do desenvolvimento de qualquer das outras áreas do desenvolvimento da criança (físico, expressões e comunicação, socioemocional) pode implicar dificuldades em atingir um avanço satisfatório das competências cognitivas e do seu desempenho em fases seguintes da escolaridade e da vida em geral.

3 - Expressão / Comunicação – remete para todos os aspetos ligados à linguagem compreensiva e expressiva que se concretiza através de diferentes mediadores e atividades – desenho, pintura, modelagem, colagem, canções, danças, contos e dramatizações, jogos e brincadeira simbólica-faz de conta. Apela para diferentes códigos simbólicos existentes (motores, gráficos, linguísticos- gráficos, matemática e numérica) contribuindo decisivamente para a aquisição de conceitos, competências e desenvolvimento cognitivo- linguístico harmonioso.

4 - Social e emocional – trata-se de um eixo muito vasto, que inclui todos os aspetos da relação consigo mesmo e com os outros, da cons-



É hoje consensual que o desenvolvimento humano deve ser visto numa perspetiva integrada e holística, sendo este ponto ainda mais sensível quando se trata do desenvolvimento infantil...

trução da identidade pessoal e autoestima, da incorporação de papéis, normas e regras sociais, autonomia e responsabilidade, relação com o meio social e natural. Integra também as dimensões dos valores e dos fundamentos do desenvolvimento moral nas primeiras etapas de vida da criança.

Podem por vezes ser encontradas outras distinções mais específicas, dependendo do contexto e propósito, nomeadamente ligadas à saúde e cuidados, conhecimento científico e ambiente¹⁴.

Todos os indicadores observados para este estudo correspondem a competências definidas no perfil de saída do pré-escolar (INDE, 2011), embora não esgotem toda essa lista de competências. Pretende-se com esta análise apresentar um perfil geral das competências observadas numa amostra de crianças que, com as devidas reservas¹⁵, representa a população de crianças em idade pré-escolar na Guiné-Bissau que frequenta algum tipo de resposta formal de atendimento.

As tarefas de observação e avaliação dos indicadores apresentados respeitaram a organização das atividades letivas dos jardins de infância para que da forma mais “natural” possível e num intervalo de tempo eficaz se obtivesse a participação e resposta das crianças. Os indicadores foram organizados na análise de acordo com quatro domínios mais intensamente implicados nas competências em avaliação, sempre respeitando as diretivas do MICS:

1. Desenvolvimento físico-motor e expressivo;
2. Desenvolvimento cognitivo;
3. Desenvolvimento da linguagem;
4. Desenvolvimento socioemocional.

Todos os indicadores definidos correspondem a competências definidas no perfil de saída do pré-escolar (INDE, 2011), embora não esgotem toda essa lista de competências.

Apresentam-se em seguida os principais resultados para as 300 crianças da amostra que tinham entre 3 e 6 anos no momento da recolha.

4.1. DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR E EXPRESSIVO

No desenvolvimento físico-motor e expressivo foram observados 4 aspetos, patentes no gráfico 13.

¹⁴ É o caso dos Padrões de Desenvolvimento da Aprendizagem, trabalho conjunto do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e da UNICEF, ainda em progresso. Este documento, em versão provisória, distingue 5 domínios: Desenvolvimento Físico e Psicomotor; Linguagem, Literacia e Comunicação; Desenvolvimento Pessoal e Social; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; e Conhecimento Científico e Explorador. Trata-se de um trabalho a ter em consideração em futuros estudos nesta área.

¹⁵ Este estudo baseia-se numa amostra estratificada por região e género. A falta de dados disponíveis impossibilitou a estratificação por outras variáveis, em especial a idade, que seria muito importante. Independentemente deste aspeto, todos os estudos baseados em amostras possuem limitações, devido à impossibilidade de representar todas as características da população estudada.

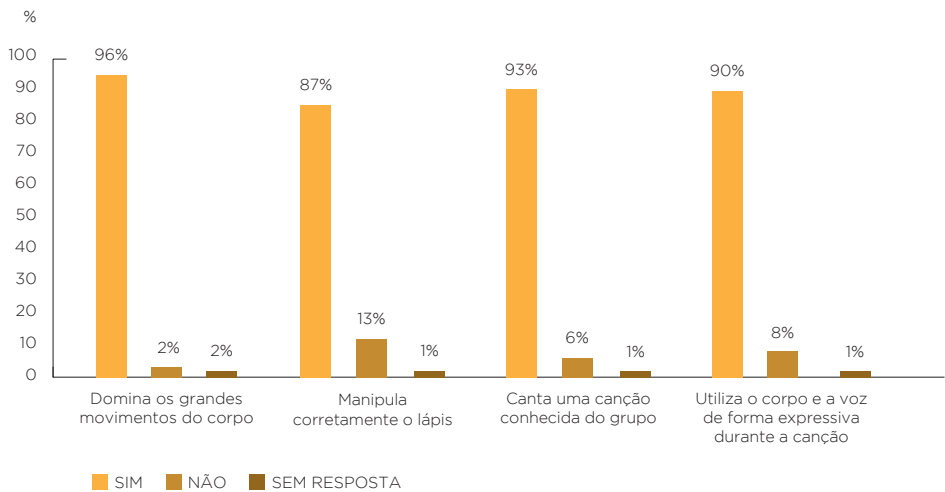


Gráfico 13.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento físico-motor e expressivo (n=300).

De forma a cobrir as várias dimensões associadas a este domínio, optou-se por incluir um item relacionado com a motricidade grossa ou global, um item representativo da motricidade fina e dois itens relacionados com a expressão corporal-vocal.

Como se pode verificar no gráfico, a grande maioria das crianças da amostra apresenta um desempenho muito positivo nos indicadores que se consideraram relacionados com o desenvolvimento físico-motor e expressivo, com 96% das crianças a dominar os grandes movimentos do corpo e 87% a manipular corretamente o lápis (pinça correta). A interpretação de canções também mobiliza fortemente as crianças, sendo que 93% da amostra é capaz de interpretar uma canção e 90% das crianças é capaz de utilizar o corpo e a voz de forma expressiva durante esse momento de interpretação.

Desagregando estes valores em função da idade das crianças, obtemos os dados apresentados na tabela 7.

	Domina grandes movimentos do corpo (n=295)		Manipula corretamente o lápis (n=298)		Canta uma canção conhecida do grupo (n=296)		Utiliza o corpo e a voz de forma expressiva durante a canção (n=296)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	89,5%	10,5%	70,0%	30,0%	85,0%	15,0%	80,0%	20,0%
4 anos	95,9%	4,1%	75,7%	24,3%	93,2%	6,9%	87,7%	12,3%
5 anos	99,2%	0,8%	92,4%	7,6%	95,5%	4,6%	92,4%	7,6%
6 anos	100,0%	0,0%	94,4%	5,6%	95,8%	4,2%	97,2%	2,8%
Teste Qui-Quadrado	0,017**		<0,001		0,256**		0,049	
Mediana	5	4	5	4	5	4	5	4
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=325; p=0,005).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=3012; p<0,001).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=1904; p=0,146).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=2347; p=0,007).	

Tabela 7.
Idade vs. Desenvolvimento físico-motor e expressivo.



A idade tem reflexo nas respostas das crianças nos dois itens mais diretamente ligados à motricidade (grossa e fina), tanto para a realização dos grandes movimentos do corpo como para a manipulação correta do lápis. No item “Utiliza o corpo e a voz de forma expressiva durante a canção” também encontramos diferenças significativas em função da idade da criança.

As aquisições motoras estão relacionadas com a cultura e por isso se encontram muitas vezes grandes diferenças entre regiões do mundo (Bril, 1997). Na Guiné-Bissau, como em muitos outros países africanos, as crianças brincam desde cedo na rua com grande autonomia, de modo semelhante em espaços com maiores ou menores aglomerados populacionais. A dança, muitas vezes fruto do improviso, incorpora os padrões culturais e é reproduzida por todos os grupos étnicos em rituais e celebrações, mas também no dia a dia. Estes fatores poderão ajudar a compreender o alto desempenho das crianças em idade pré-escolar ao nível das competências motoras-expressivas.

4.2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para este estudo, o desenvolvimento cognitivo é aquele que comporta um maior número de indicadores. Isso não significa que o desenvolvimento cognitivo-linguístico se sobrepõe às restantes áreas de desenvolvimento. Reforça-se, no entanto, a ideia de que as outras áreas do desenvolvimento consideradas (nomeadamente expressões e comunicação e desenvolvimento físico-motor) são suporte e complementares para a aquisição de competências cognitivas e linguísticas.

No âmbito deste domínio foram considerados 12 itens, organizados em 4 grupos: classificação de objetos, contagem, nomeação de figuras geométricas e distinção de conceitos espaciais.

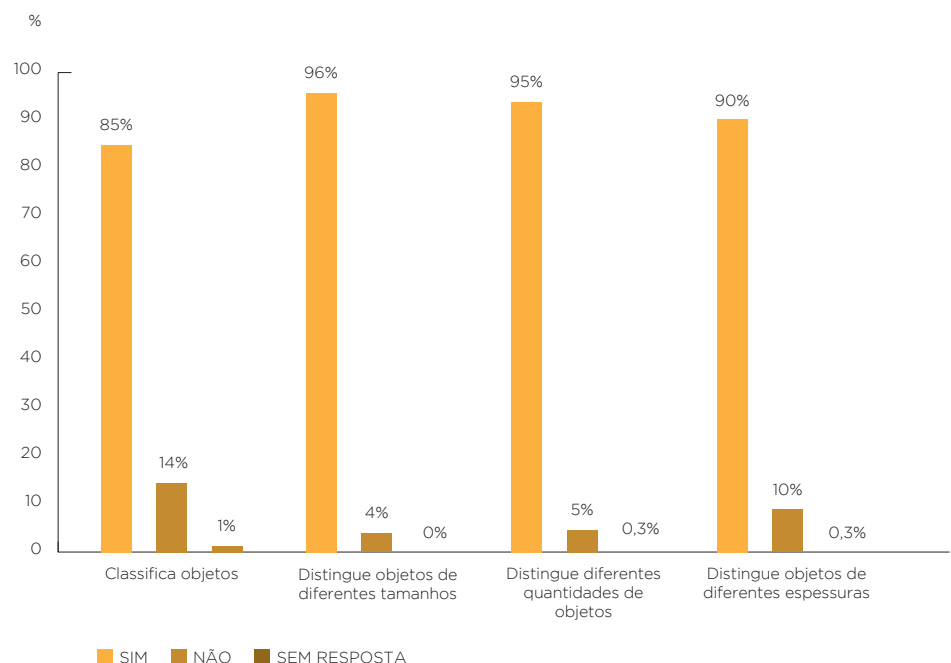


Gráfico 14.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – classificação de objetos (n=300).

Relativamente à classificação de objetos, a grande maioria das crianças foi capaz de resolver as tarefas propostas: 85% classificam os objetos em função das cores, 96% em função dos tamanhos, 95% em função da quantidade e 90% em função da espessura. Nestas questões e em todas as que se seguem sobre o desenvolvimento cognitivo, os inquiridores utilizaram como suporte o material “Blocos Lógicos”, que consiste numa caixa que contém figuras geométricas com diferentes formas, cores, tamanhos e espessuras, permitindo assim a exploração de todos os conceitos lógico-matemáticos envolvidos nestes itens.

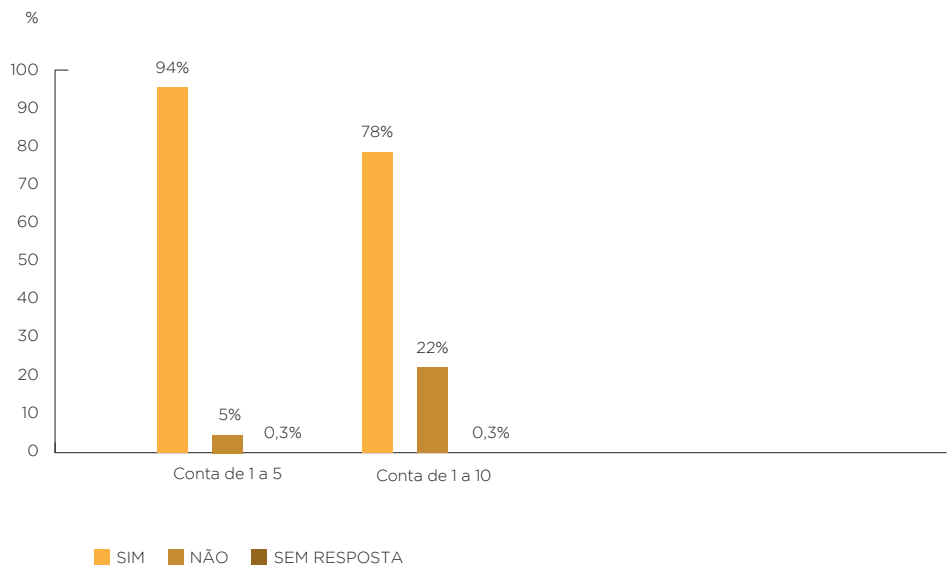


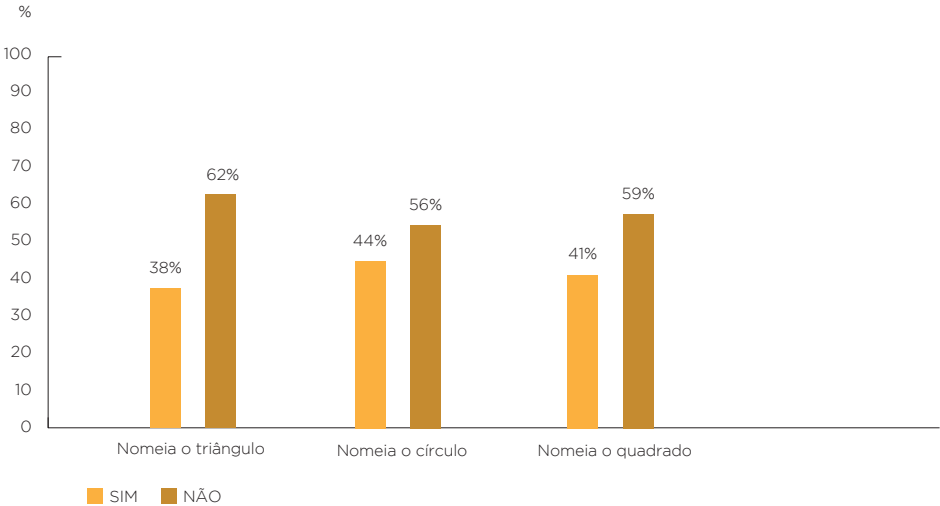
Gráfico 15.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo - contagem (n=300).

As crianças sentem curiosidade e gostam de decorar os nomes dos números através da interação com outras crianças e com os adultos, através de jogos, cantigas, lengalengas, histórias e situações do dia-a-dia.

Uma percentagem muito elevada das crianças da amostra (94%) conseguiu contar objetos até 5 e uma percentagem ligeiramente inferior (78%), como esperado, conseguiu contar até 10.

Espera-se que as crianças de cinco anos saibam a sequência de números até 10, no entanto, algumas ainda cometem erros frequentes. Contudo, decorar os nomes dos números não permite, por si só, o desenvolvimento do sentido de número. Só através de oportunidades para a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números com a sua quantidade. Muitas são as crianças, em especial as mais novas ou com menos experiência, que, embora conhecendo a sequência da contagem oral, cometem “erros” na contagem de objetos, o que é comum e normal na respetiva faixa etária (Castro & Rodrigues, 2008). Para melhor se compreender os motivos das respostas (desconhecimento dos números em relação às quantidades que representam, dificuldades ou desconhecimento da palavra em português, outros) pediu-se às crianças que contassem um conjunto de objetos e não apenas que enumerassem os nomes dos números.

Gráfico 16.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – nomeação de figuras geométricas (n=300).



Na identificação dos nomes das figuras geométricas, as crianças da amostra revelaram maiores dificuldades que nas restantes áreas do domínio cognitivo: 38% identificam o triângulo, 44% o círculo e 41% o quadrado. A identificação do nome das figuras não constitui (tal como se viu para o nome dos números), por si só, uma competência fulcral ao desenvolvimento cognitivo. Porém, revela-nos se as crianças estão familiarizadas ou não com estas figuras e com a sua identificação e/ou nomeação como parte do seu quotidiano e isso já é relevante para o desenvolvimento do pensamento geométrico (Mendes & Delgado, 2008) e do domínio cognitivo mais complexo e abstrato.

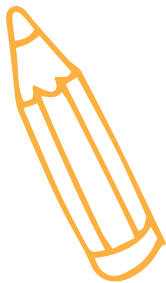
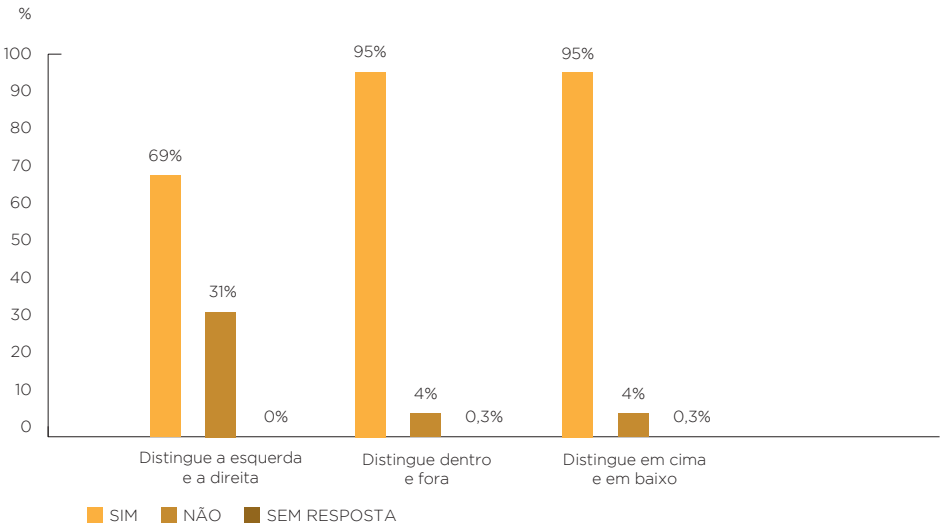


Gráfico 17.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento cognitivo – distinção de conceitos espaciais (n=300).



Finalmente, os resultados para a distinção de conceitos espaciais são díspares: no caso da distinção entre esquerda e direita existem dificuldades, com 31% das crianças a não conseguir fazer esta distinção. Note-se que esta competência de reconhecimento e localização no espaço do próprio corpo e de objetos é uma das competências mais tardiamente adquiridas em idade de transição pré-escolar - idade escolar.

Já no caso dos opostos “dentro e fora” e “cima e baixo”, a grande maioria da amostra revelou-se capaz de fazer a distinção (95%), o que está em conformidade com os padrões aceites do desenvolvimento das noções de localização no espaço em crianças neste estágio do desenvolvimento infantil.

Desagregando estes valores em função da idade das crianças, obtemos os dados apresentados nas tabelas 8 a 11.

	Classifica objetos		Distingue objetos de diferentes tamanhos		Distingue diferentes quantidades de objetos		Distingue objetos de diferentes espessuras	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	60,0%	40,0%	95,0%	5,0%	90,0%	10,0%	85,0%	15,0%
4 anos	76,4%	23,6%	93,3%	6,7%	91,9%	8,1%	85,3%	14,7%
5 anos	88,7%	11,3%	97,0%	3,0%	95,5%	4,5%	90,2%	9,8%
6 anos	97,2%	2,8%	98,6%	1,4%	98,6%	1,4%	97,2%	2,8%
Teste Qui-Quadrado	<0,001*		0,359**		0,211**		0,082*	
Mediana	5	4	5	4	5	4	5	5
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=3019; p<0,001).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=1147; p=0,095).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=1475; p=0,033).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=2861; p=0,011).	

**Teste Exato do Qui-quadrado

Tabela 8.
Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - classificação de objetos (n=300).

	Conta de 1 a 5		Conta de 1 a 10	
	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	90,0%	10,0%	35,0%	65,0%
4 anos	89,3%	10,7%	61,3%	38,7%
5 anos	97,0%	3,0%	87,1%	12,9%
6 anos	97,2%	2,8%	90,3%	9,7%
Teste Qui-Quadrado	0,054**		<0,001	
Mediana	5	4	5	4
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=1522; p=0,019).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=4197; p<0,001).	

**Teste Exato do Qui-quadrado

Tabela 9.
Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - contagem.

Em tarefas ligadas à classificação, contagem, nomeação de figuras geométricas e distinção de conceitos espaciais, o peso da idade é inequívoco, como seria expectável. Por exemplo, na contagem de 1 a 10, os 5 anos marcam claramente o ponto de viragem para a construção desta competência que requer capacidades de memória e abstração mais significativas.

O mesmo se passa com a identificação e nomeação de figuras geométricas. Embora se encontre um número elevado de respostas erradas em todas as idades, o ponto de viragem parece ser o mesmo, ainda que neste caso haja, como vimos anteriormente, um fator importante associado à presença/ausência de oportunidades de aprendizagem especificamente direcionadas para este conteúdo.

No caso da classificação por quantidade, a grande maioria das crianças da amostra responde corretamente às questões colocadas, não se manifestando diferenças significativas associadas à idade das crianças, o que pode indicar que as crianças desde muito pequenas estão familiarizadas com estes conceitos através da manipulação de objetos em situações formais e informais.

Tabela 10.
Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - nomeação de figuras geométricas.

Nomeia o triângulo			Nomeia o círculo		Nomeia o quadrado	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	20,0%	80,0%	25,0%	75,0%	25,0%	75,0%
4 anos	33,3%	66,7%	34,7%	65,3%	36,0%	64,0%
5 anos	40,6%	59,4%	45,9%	54,1%	41,4%	58,6%
6 anos	44,4%	55,6%	55,6%	44,4%	51,4%	48,6%
Teste Qui-Quadrado	0,167		0,022		0,017	
Mediana	5	5	5	5	5	5
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=9241; p=0,042).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=8931; p=0,002).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=9259; p=0,017).	

Tabela 11.
Idade vs. Desenvolvimento cognitivo - distinção de conceitos espaciais (n=300).

Distingue a esquerda e a direita			Distingue dentro e fora		Distingue em cima e em baixo	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	65,0%	35,0%	80,0%	20,0%	85,0%	15,0%
4 anos	64,0%	36,0%	97,3%	2,7%	96,0%	4,0%
5 anos	66,9%	33,1%	94,7%	5,3%	96,2%	3,8%
6 anos	80,6%	19,4%	100,0%	0,0%	97,2%	2,8%
Teste Qui-Quadrado	0,121		0,002		0,017	
Mediana	5	5	5	5	5	5
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=8192; p=0,035).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=1201; p=0,022).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=1449; p=0,153).	

4.3. LINGUAGEM

Dentro do desenvolvimento da linguagem foram incluídos 8 tópicos. Os itens “desenha” e “escreve o seu nome” foram separados dos restantes para facilitar a apresentação dos dados, constituindo-se 2 grupos: representação e linguagem oral. Os valores gerais para cada um destes itens, em frequência e percentagem, são apresentados nos gráficos 18 e 19.

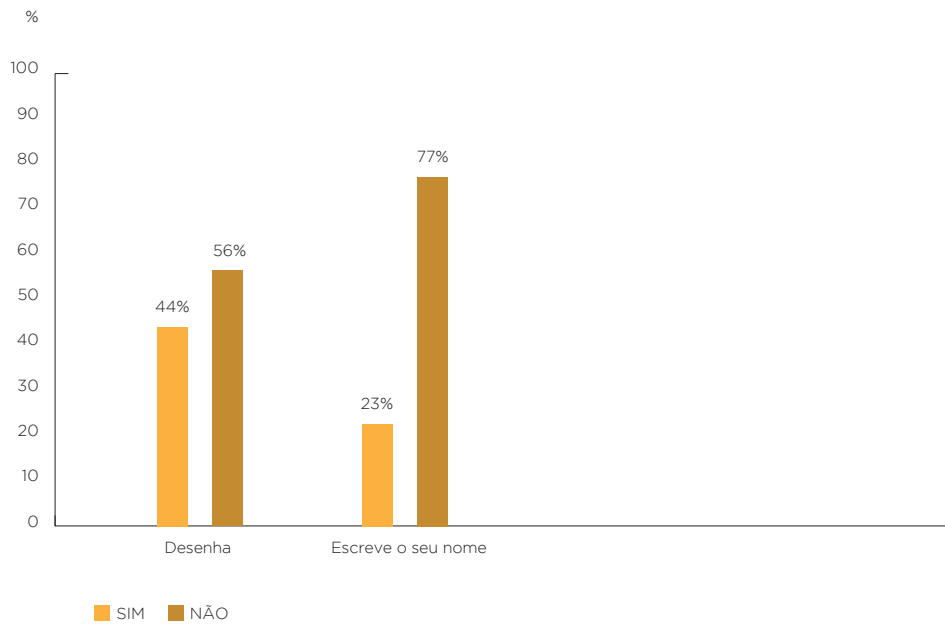


Gráfico 18.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento da linguagem - representação.

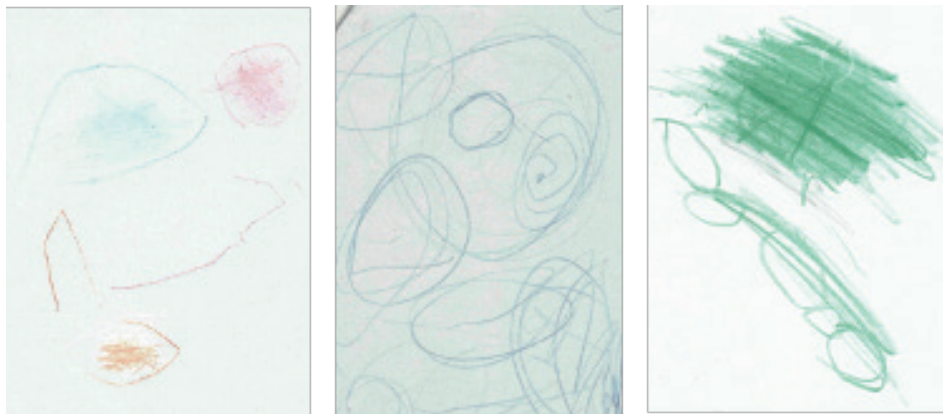
O desenho é a principal forma de expressão da criança em idade pré-escolar. Numa fase em que a escrita ainda não é uma forma de comunicação viável, é através do desenho que a criança representa e conta o seu mundo, as suas histórias e as suas emoções. Para efeitos deste estudo, pretendia-se compreender até que ponto as crianças são capazes de elaborar um desenho com as características próprias da sua faixa etária (Telmo, 2006).

As crianças fazem desenhos diferentes em função da sua idade e nível de desenvolvimento, mas espera-se que até aos 3 anos comecem a desenhar as primeiras figuras humanas, com cabeças e olhos, e outras figuras fechadas. Aos 3-4 anos, os desenhos já representam alguma coisa e, a certa altura, a criança será capaz de desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco. Aos 4-5 anos a criança já desenha elementos como flores, veículos, janelas, portas, o sol. As figuras humanas já dispõem de novos detalhes, como cabelos, pés e mãos, e a distribuição dos desenhos no papel obedecem a uma certa lógica. Aos 5-6 anos, a criança dá uma grande atenção aos pormenores e às cores e os desenhos costumam ter um início, meio e fim com sentido (Telmo, 2006).

A capacidade da criança para desenhar não dependerá apenas do seu nível de desenvolvimento, mas também das oportunidades que tem para experimentar este tipo de atividade e da sua compreensão relativamente à tarefa. Assim, para o inquiridor responder SIM a esta pergunta, o desenho deveria responder aos seguintes critérios:

EXEMPLOS DESENHADOS PELAS CRIANÇAS DA AMOSTRA

Até aos 3 anos: passa pela fase das garatujas (experimental) e começa a desenhar figuras fechadas e minimamente definidas. inicia-se o processo de intencionalização do desenho



Aos 4 anos: desenha figuras humanas com cabeça e membros. Intencionaliza o desenho mas os avanços nesta técnica de expressão assentam sobretudo na possibilidade de descoberta ocasional



Aos 5 anos: Desenha figuras humanas com pormenores (olhos, cabelos, roupas, dedos, decompondo corpo, cabeça, membros...)desenha cada vez com mais pormenor casas e outros elementos de contexto (flores, árvores, céu, sol...)



A partir dos 6 anos: os desenhos têm bastantes pormenores, revelam já um maior realismo.



Os resultados mostram que mais de metade das crianças (56%) não realiza um desenho com as características previstas para a sua idade. Em alguns casos, os inquiridores identificaram que as crianças nunca tinham pegado em lápis e folhas para fazer desenhos no jardim de infância. De facto, este poderá ser um dos maiores problemas para o fraco desempenho das crianças no desenho em suporte de papel. A falta de oportunidades para desenharem com papel e lápis dificulta a sua possibilidade de desenvolverem capacidades de expressão e comunicação através do registo gráfico – do desenho à escrita emergente. Considerando os dados anteriores relativamente à motricidade fina (87% das crianças pega corretamente no lápis), podemos supor que existem no jardim de infância atividades onde as crianças aprendem a pegar no lápis fora do contexto do desenho (por exemplo, cópia de números e letras, cobertura de formas, etc.).

Uma das formas de tentar caracterizar e compreender os conhecimentos das crianças é através das suas produções ao nível do seu aspeto gráfico (aspetos figurativos ligados aos caracteres utilizados, orientação, diversidade de elementos, cores utilizadas, criatividade) mas também das suas conceções sobre a linguagem escrita (aspetos conceptuais). Os aspetos figurativos podem identificar-se por uma observação da produção gráfica. Porém, para entendermos verdadeiramente as conceptualizações das crianças temos que conversar com elas, questioná-las, interagir, observar as suas interações e brincadeiras com outras crianças, tentar compreender as razões das suas opções de “escrita”, a forma como percebem o funcionamento da escrita, o que decidem expressar e como o fazem.

No caso deste estudo, optou-se por pedir às crianças que escrevessem o seu nome no desenho que tinham feito. Cerca de 23% das crianças da amostra foram capazes de escrever o seu nome de forma legível.

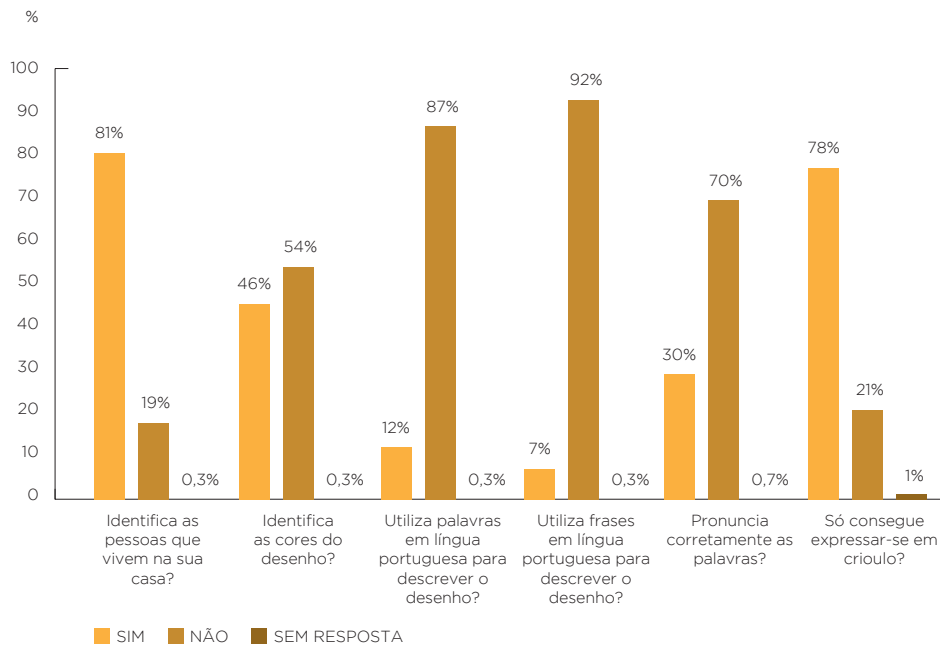
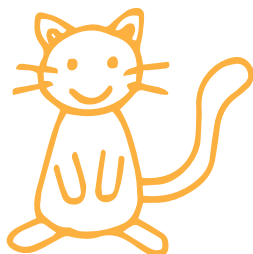


Gráfico 19.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento da linguagem – linguagem oral.



O desenho da criança serviu como ponto de partida para o inquiridor conversar com ela de forma a conseguir aferir as suas competências ao nível da linguagem oral. Inicialmente, os inquiridores deveriam tentar um diálogo em língua portuguesa, verificando a capacidade de as crianças utilizarem palavras (pelo menos 10) e frases (pelo menos 5). Se o inquiridor verificasse que a criança não conseguia manter a conversa em língua portuguesa, deveria utilizar o crioulo para voltar a questionar sobre as pessoas que vivem na sua casa e as cores do desenho e a partir daí, utilizaria apenas o crioulo até ao final da observação.

A grande maioria das crianças da amostra (92%) não consegue manter um diálogo em língua portuguesa: apenas 7% conseguem formar frases e 12% utilizam palavras isoladas.

Também existem problemas na pronúncia das palavras, com 70% da amostra a apresentar dificuldades neste ponto.

Embora não o faça em língua portuguesa, a maioria das crianças (81%) identifica as pessoas que vivem na sua casa. O mesmo não acontece relativamente às cores do desenho, com mais de metade da amostra (54%) a não acertar neste tópico.

Uma análise dos comentários dos inquiridores revela-nos um cenário semelhante ao identificado para as figuras geométricas, ainda que com menos incidência: em pelo menos 9 casos, os educadores declararam nunca ter realizado atividades relacionadas com a identificação, nomeação e comparação das cores.

Quanto ao item “Só consegue expressar-se em crioulo?”, os resultados mostram que a questão deveria ter sido colocada de outra forma para permitir uma melhor extração da informação (por exemplo, decompondo em várias perguntas como “Expressa-se apenas em crioulo durante a observação?” e “Expressa-se noutra língua que não o crioulo nem a língua portuguesa?”). Cerca de 78% das crianças só consegue expressar-se em crioulo. Porém, para os 21% da amostra (63 crianças) para quem a resposta é “não”, é mais difícil compreender em que situação efetivamente estão: se falam crioulo e português, se crioulo e outra língua, se apenas outra língua que não o crioulo. Os comentários dos inquiridores permitem, no entanto, apurar que 33 crianças observadas só ou quase só se expressam na sua língua materna (Balanta Mané, Balanta, Fula, Mandinga, Manjaco foram as línguas identificadas). Nestes casos, o inquiridor expressou-se na mesma língua (quando possível) ou pediu ajuda ao educador para facilitar a comunicação.

Desagregando estes valores em função da idade das crianças, obtemos os dados apresentados nas tabelas 12 e 13.

	Desenha		Escreve o seu nome	
	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	70,0%	30,0%	5,0%	95,0%
4 anos	41,3%	58,7%	6,7%	93,3%
5 anos	40,6%	59,4%	27,1%	72,9%
6 anos	45,8%	54,2%	36,1%	63,9%
Teste Qui-Quadrado	0,093		<0,001	
Mediana	5	5	5	5
Teste Mann-Whitney	Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=1532; p=0,526).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=5112; p<0,001).	

Tabela 12.
Idade vs. Desenvolvimento da linguagem - competências de representação.

A idade é um fator relevante apenas para a escrita do nome, onde o ponto de viragem parece ser, como expectável, por volta dos 5 anos de idade.

	Identifica as pessoas que vivem na sua casa?		Identifica as cores do desenho?		Utiliza palavras em língua portuguesa para descrever o desenho?		Utiliza frases em língua portuguesa para descrever o desenho?		Pronuncia corretamente as palavras?		Só consegue expressar-se em crioulo?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	75,0%	25,0%	15,0%	85,0%	10,0%	90,0%	5,0%	95,0%	25,0%	75,0%	94,7%	5,3%
4 anos	77,0%	23,0%	33,3%	66,7%	18,9%	81,1%	12,2%	87,8%	34,2%	65,8%	70,3%	29,7%
5 anos	79,7%	20,3%	49,2%	50,8%	9,0%	91,0%	4,5%	95,5%	27,8%	72,2%	78,8%	21,2%
6 anos	90,3%	9,7%	61,1%	38,9%	12,5%	87,5%	8,3%	91,7%	30,6%	69,4%	83,3%	16,7%
Teste Qui-Quadrado	0,142*		<0,001*		0,221*		0,226*		0,758*		0,072*	
Mediana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Teste Mann-Whitney	Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=5625; p=0,031).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=8074; p<0,001).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=4427; p=0,363).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=2822; p=0,534).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=9167; p=0,835).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=6841; p=0,351).	

Tabela 13.
Idade vs. Desenvolvimento da Linguagem - linguagem oral.

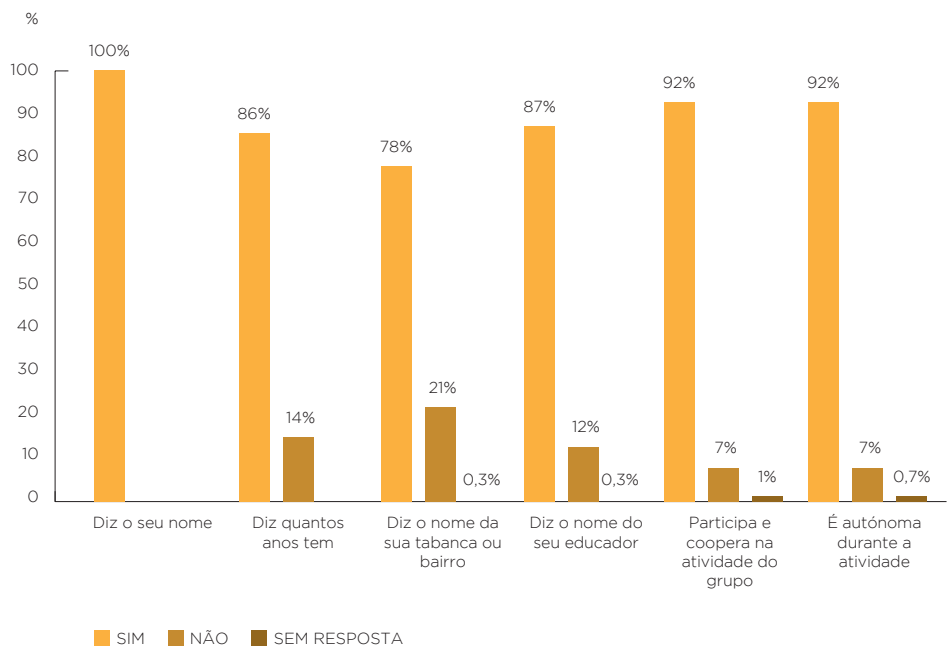
Nas competências de linguagem oral, a idade é um fator de peso apenas para a identificação das cores e das pessoas que vivem em sua casa. É interessante assinalar que para os restantes itens da linguagem oral não se encontram diferenças significativas associadas à idade, o que leva a supor que outros fatores contextuais como as oportunidades para ouvir e falar a língua portuguesa (no jardim de infância ou em casa), por exemplo, estarão ou não presentes na vida da crianças e terão peso na sua expressão oral, independentemente da sua idade.

Estes dados reforçam a necessidade de respostas educativas em que sejam proporcionadas às crianças condições para contactar (formal e informalmente) com materiais e atividades que facilitem a formação de conceitos e a comunicação em língua portuguesa – língua oficial do país.

4.4. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

No âmbito do desenvolvimento socioemocional foram incluídos 6 tópicos. Sendo uma área tão vasta e transversal às vivências e comportamentos do quotidiano, como se explicou anteriormente, torna-se especialmente difícil obter informações sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças num levantamento pontual deste tipo. Optou-se por colocar questões relacionadas com a identidade pessoal e social (4 itens) e com o envolvimento com o contexto educativo (2 itens).

Gráfico 20.
Percentagens gerais para os itens de desenvolvimento socioemocional.



Como se pode verificar no gráfico 20, a maioria das crianças tem um desempenho positivo nestes 6 tópicos, sendo a identificação da tabanca ou bairro aquele que levanta maiores dificuldades (mesmo assim com 78% de respostas positivas).

Desagregando estes valores em função da idade das crianças, obtemos os dados apresentados na tabela 14.

	Diz o seu nome		Diz quantos anos tem		Diz o nome da sua tabanca ou bairro		Diz o nome do seu educador		Participa e coopera na atividade do grupo		É autónoma durante a atividade	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3 anos	100,0%	0,0%	80,0%	20,0%	60,0%	40,0%	85,0%	15,0%	80,0%	20,0%	90,0%	10,0%
4 anos	100,0%	0,0%	81,3%	18,7%	70,3%	29,7%	87,8%	12,2%	94,5%	5,5%	90,5%	9,5%
5 anos	100,0%	0,0%	86,5%	13,5%	80,5%	19,5%	90,2%	9,8%	93,2%	6,8%	92,4%	7,6%
6 anos	100,0%	0,0%	90,3%	9,7%	88,9%	11,1%	83,3%	16,7%	94,4%	5,6%	95,8%	4,2%
Teste Qui-Quadrado	-		0,394		0,007		0,535		0,131		0,623	
Mediana	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Teste Mann-Whitney	-		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=4675; p=0,086).		Os resultados do teste estatístico sugerem a existência de diferenças significativas para este item (teste U de Mann Whitney=5563; p=0,001).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=4393; p=0, 583).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=2520; p=0,290).		Sem diferenças significativas (teste U de Mann Whitney=2563; p=0,196)	

Tabela 14.
Idade vs. Desenvolvimento socioemocional.

Todas as crianças (100% da amostra) foram capazes de dizer o seu nome e a maioria (86%) diz quantos anos tem. Quanto aos restantes tópicos, apenas a identificação da tabanca/bairro parece ser influenciada pela idade da criança. Saber identificar o nome do local onde se habita (tabanca ou bairro) é uma competência mais complexa que se espera desenvolvida por todas as crianças no final da idade pré-escolar. Mas é naturalmente mais difícil em idades mais precoces, como se verifica pelos 60% de respostas positivas para as crianças de 3 anos e 89% para as de 6 anos.

Os dois itens relacionados com o envolvimento da criança com o contexto educativo basearam-se na dinamização de uma canção conhecida do grupo, por parte do educador. Como já foi referido anteriormente, a música e, principalmente, a dança, marcam presença na sociedade guineense de forma particular, sendo produzida e reproduzida desde muito cedo no desenvolvimento das crianças. Assim, é natural que a maioria das crianças da amostra, independentemente da sua idade, tenha participado ativamente e autonomamente nesta atividade.

4.5. ANÁLISE GLOBAL DAS RESPOSTAS

De forma a ter uma perspetiva mais abrangente sobre as questões relacionadas com as competências observadas nas crianças nos diferentes domínios acima apresentados/analísados, criou-se uma variável Pontuação Total, que soma todas as respostas positivas das crianças numa pontuação final. Esta pontuação final pode chegar no máximo a 29 (é somado 1 ponto por cada um dos 29 itens de observação das competências). O item referente à expressão em crioulo foi excluído deste cálculo porque a sua resposta segue uma tendência diferente dos restantes, como foi explicado anteriormente.

A média global da amostra é 20,66 (desvio padrão 4,18), sendo o mínimo obtido 9 e o máximo 29.

Tabela 15.
Pontuação total vs. Idade.

Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
N.º de crianças	20	75	133	72
Média	17,75	19,39	20,93	22,29
Desvio padrão	3,96	4,01	4,15	3,72

Para melhor compreender estes valores totais, foi construído um modelo de regressão linear que procura identificar as variáveis com alguma relevância nas respostas das crianças. A regressão permite formular hipóteses sobre as variáveis com alguma relevância na pontuação total, apresentando a estimativa do melhor modelo possível de influência das variáveis umas sobre as outras¹⁷.

Importância das variáveis predictoras

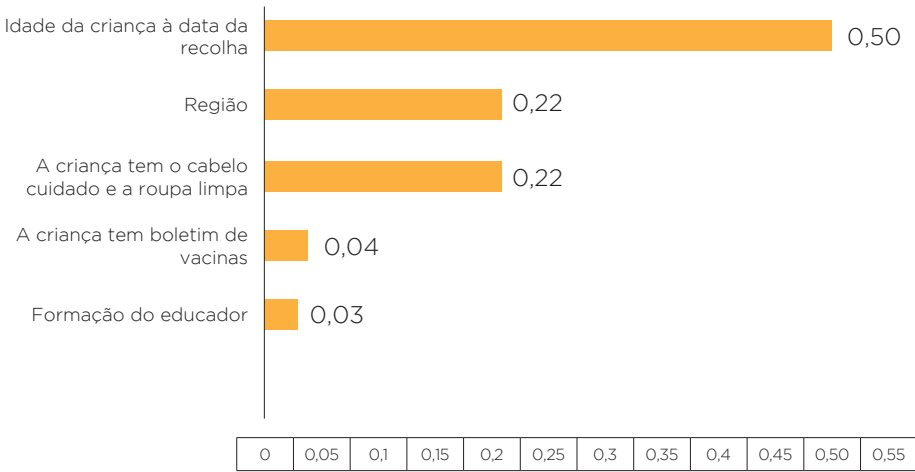


Gráfico 21.
Representação do peso de cada variável no modelo.

Como se pode verificar no gráfico 21, a idade da criança é a variável com o peso mais importante na pontuação total. Dentro das restantes variáveis recolhidas, as que têm alguma importância de acordo com o modelo de regressão são: a criança ter ou não boletim de vacinas, a região de origem da criança, a criança ter o cabelo cuidado e a roupa limpa, a idade do educador e os anos de experiência do educador. Relativamente ao sentido da influência das diferentes variáveis na pontuação total, podemos ver no conjunto de gráficos 22 uma síntese das representações mais claramente interpretáveis: a idade da criança (quadro A) tem uma influência no sentido positivo - quanto mais velhas forem as crianças, maior será, tendencialmente, a sua pontuação total. Pelo contrário, as variáveis “a criança tem boletim de vacinas” (quadro B), e “a criança tem o cabelo cuidado e a roupa limpa” (quadro D) influenciam no sentido negativo - neste caso, não ter o cabelo e a roupa cuidados e não ter boletim de vacinas (ou as vacinas atualizadas) corresponderá a pontuações totais mais baixas. No caso da região (quadro C), vê-se no gráfico a tendência para Cacheu e Oio apresentarem pontuações totais tendencialmente inferiores às restantes regiões.

¹⁶ Diferenças estatisticamente significativas de acordo com o teste One-way ANOVA ($F=10,246$; $p<0,001$).

¹⁷ A regressão apresentada tem um R^2 ajustado de 0,609, o que significa que as variáveis do modelo explicam 60,9% das pontuações totais obtidas pela amostra. De notar que este modelo foi aplicado tendo em consideração 112 casos da amostra onde se conseguiu obter informação através do educador responsável pela criança.

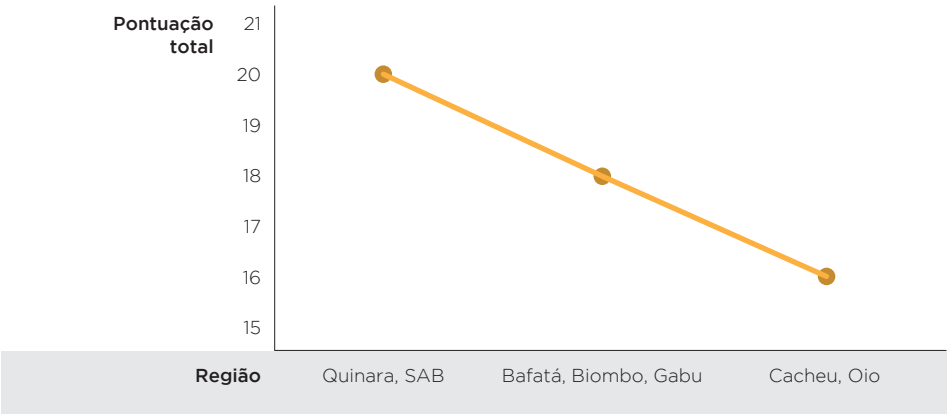
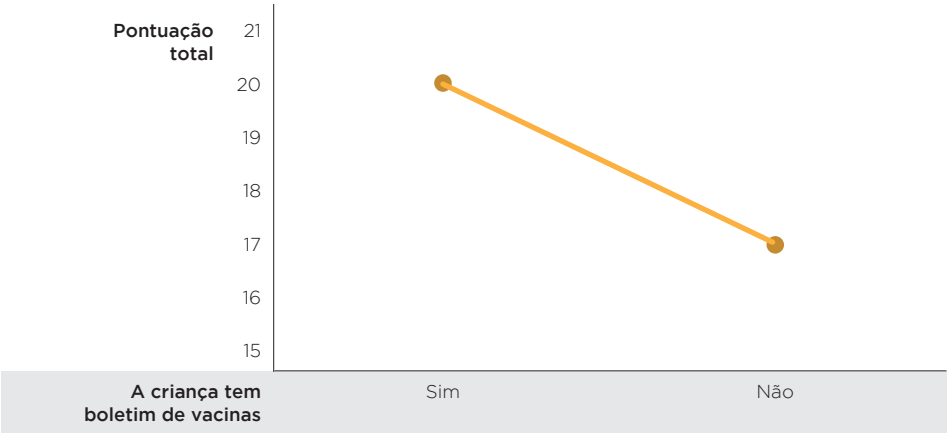
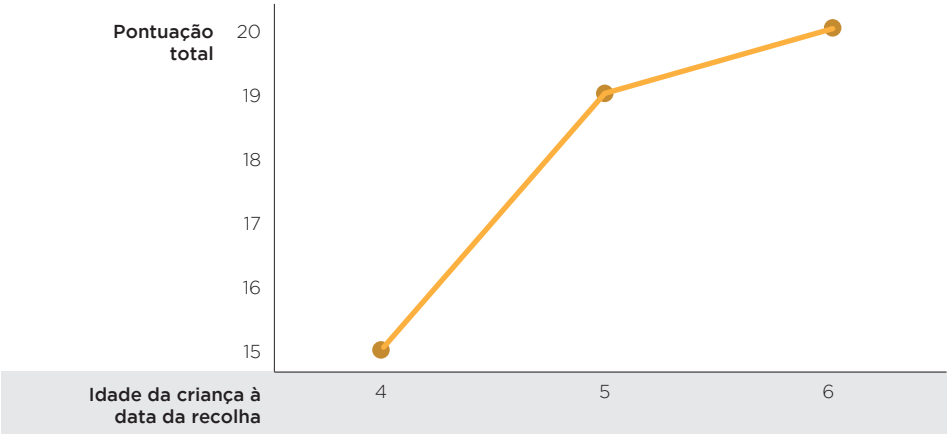


Gráfico 22.
Representações do modo como as variáveis influen-
ciam a pontuação total: A - Idade da criança à data
da recolha; B - A criança tem boletim de vacinas;
C - Região; D - A criança tem o cabelo cuidado e a
roupa limpa.

Género

Como se infere neste modelo, o género não é uma variável relevante para as respostas das crianças da amostra (média para meninos 20,68 e desvio padrão 3,92; média para meninas 20,66 e desvio padrão 4,45). Meninos e meninas tiveram o mesmo desempenho em todos os itens de avaliação de competências. Este dado demonstra que não há quaisquer diferenças associadas ao género nas competências das crianças que frequentam a educação pré-escolar, e que as diferenças encontradas em etapas posteriores da escolarização (Fazio & Zhan, 2011; MEN, 2015; Projecto WASH nas Escolas - Dashboard Nacional para Guiné-Bissau) poderão ter origem noutros fatores que não a diferença de género, nomeadamente, o papel da menina/mulher na família e a sua maior dificuldade no acesso e permanência na escola.

Nota: Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas de acordo com o teste t-Student para duas amostras independentes (QQ=57,499; p=0,960).

Região

Relativamente à região de pertença das crianças, as análises item a item são mais complexas, pois a existência de muitas células com uma frequência muito baixa impede, em alguns casos, a interpretação de qualquer teste estatístico. Ainda assim, analisando a pontuação total, é possível concluir que as regiões de Oio e Cacheu apresentam as pontuações mais baixas do território nacional¹⁸.

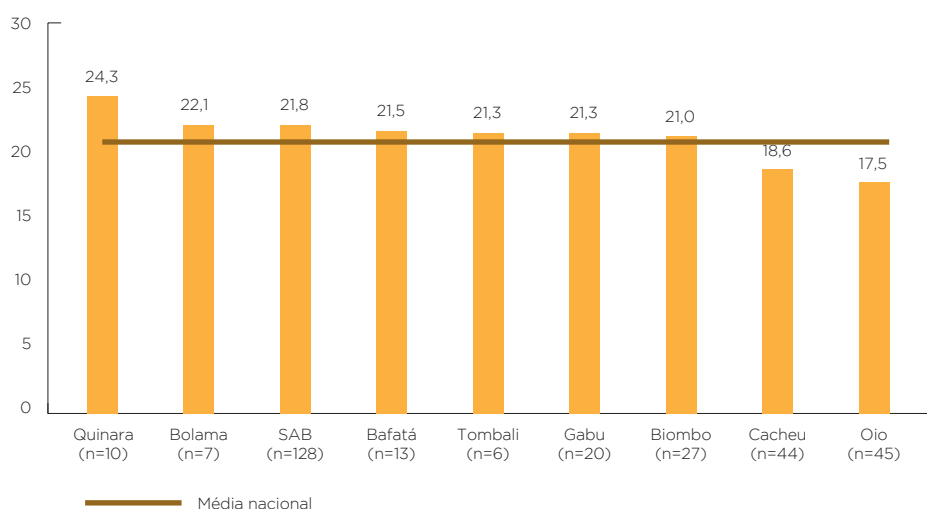


Gráfico 23.
Pontuação total por região.

Tipologia

A comparação de média em função da tipologia¹⁹ mostra que, de modo geral, as crianças que frequentam jardins privados apresentam pontuações mais elevadas, em média igual a 21,21 e desvio padrão 4,34, e as de jardins públicos mais baixa, em média igual a 19,11 e desvio padrão 4,04²⁰. Embora a tipologia não apareça como uma das variáveis destacadas no modelo de regressão, é um fator muito importante para o enquadramento das crianças da amostra num sistema educativo complexo e com realidades muito díspares.

A pouca formação dos educadores de infância a nível nacional pode ser um dos fatores que levam a que a diferença de competências das crianças face às tipologias de jardins de infância não seja mais expressiva, sendo que entre estes haverá investimentos distintos na estrutura, materiais e serviços oferecidos.

¹⁸ Diferenças significativas de acordo com o teste Kruskal-Wallis de Amostras Independentes, $p < 0,001$.

¹⁹ Recorde-se que apenas foi possível identificar a tipologia do jardim em 296 dos 300 casos.

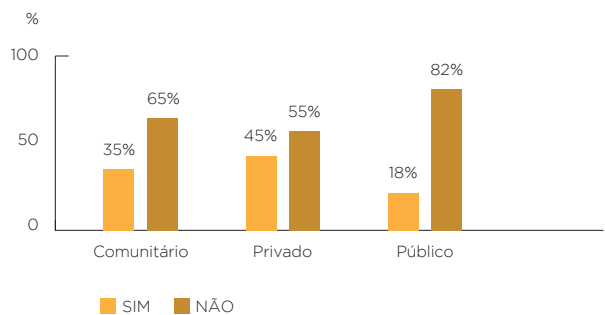
²⁰ Diferenças significativas de acordo com o teste One-way ANOVA ($F=5,124$; $p=0,006$).

	Comunitário	Privado	Público
N	78	173	45
Média	20,23	21,21	19,11
Desvio padrão	3,70	4,34	4,01

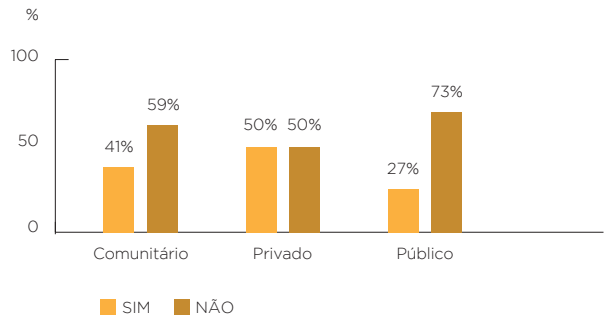
Tabela 16.
Pontuação total vs. Tipologia.

Analisando, mais uma vez, as respostas das crianças por item, verificamos que existem diferenças significativas em 9 itens, sendo apresentados dos seguida 7 desses itens.

Nomeia o triângulo



Nomeia o círculo



Nomeia o quadrado

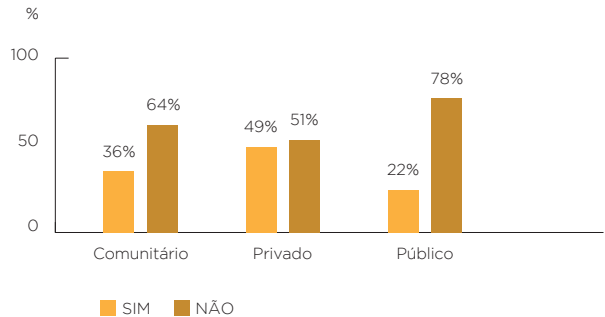


Gráfico 24.
Itens de desenvolvimento cognitivo onde as tipolo-
gias apresentam diferenças significativas²¹.

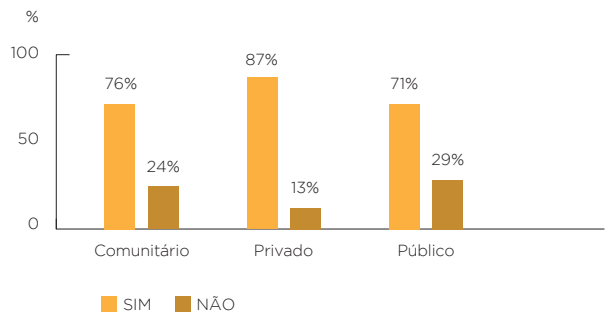
No que diz respeito aos itens de desenvolvimento cognitivo, a tipologia dos jardins de infância tem impacto apenas nos itens de nomeação de figuras geométricas. Nestes itens, encontramos, proporcionalmente, mais respostas erradas nos jardins públicos e comunitários. A explicação para este facto poderá advir da implementação de currículos mais formalizados ou “escolarizantes” nos jardins privados, nomeadamente

²¹ De acordo com o qui-quadrado de Pearson, res-
petivamente: $\chi^2=11,853$, $p=0,003$; $\chi^2=8,059$; $p=0,018$;
 $\chi^2=11,457$, $p=0,003$.

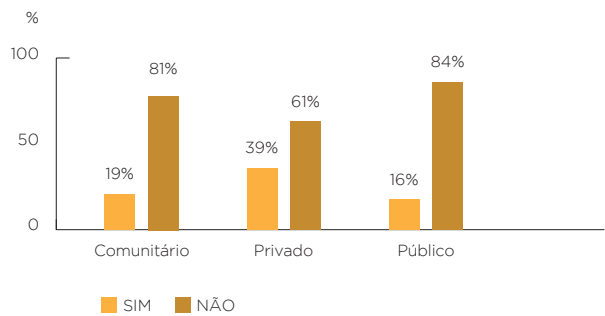
os confessionais, sugerindo uma maior atenção às dimensões de aprendizagem supletiva de conceitos preparatórios para a escolaridade em língua portuguesa.

No desenvolvimento da linguagem, 3 itens apresentam diferenças significativas associadas à tipologia do jardim de infância, conforme o gráfico 25.

Identifica as pessoas que vivem na sua casa



Pronuncia corretamente as palavras



Escreve o seu nome

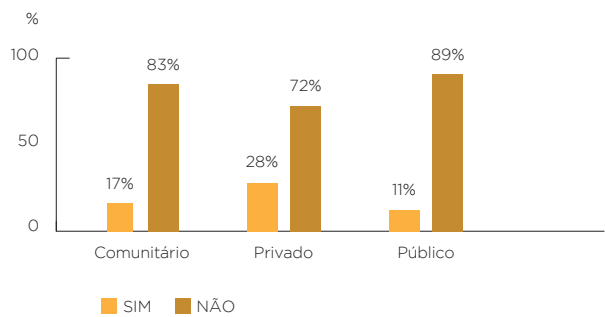


Gráfico 25. Itens de desenvolvimento da linguagem onde as tipologias apresentam diferenças significativas²².

²¹ De acordo com o qui-quadrado de Pearson, respetivamente: $\chi^2=7,945$, $p=0,0019$; $\chi^2=14,815$; $p=0,001$; $\chi^2=8,196$, $p=0,0017$.

A tipologia dos jardins de infância é uma variável relevante nos tópicos “escreve o seu nome”, “identifica as pessoas que vivem na sua casa”, e “pronuncia corretamente as palavras”. Mais uma vez são os jardins comunitários e públicos a apresentar resultados mais baixos nestes tópicos, reforçando a necessidade de encontrar estratégias de apoio a estes jardins para que contribuam de forma mais eficaz para a proteção e desenvolvimento – preparação das crianças para as fases seguintes da escolaridade.

Diz quantos anos tem

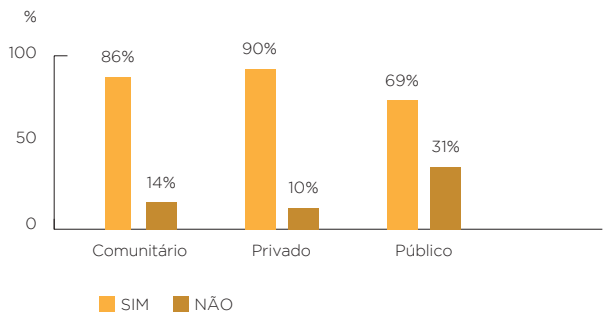


Gráfico 26. Itens de desenvolvimento socioemocional onde as tipologias apresentam diferenças significativas²³.

Finalmente, no que diz respeito à tipologia do jardim, apenas no item “diz quantos anos tem” esta variável parece ter um peso significativo. Relativamente a este item, podemos verificar que nos jardins públicos existe uma percentagem mais elevada de crianças (31%) que não conseguem identificar a sua idade.

Educadores de Infância

Numa tentativa de aprofundar ainda mais os resultados, procurou cruzar-se os resultados das crianças com os dados disponíveis sobre os seus educadores. Isso foi possível em 112 casos para a idade do educador, 102 casos para a sua experiência (em termos de anos de trabalho) e 112 para a sua formação. Os educadores das crianças da amostra têm, em média, 33 anos e 5 anos de experiência.

A baixa idade pode dever-se ao recente aparecimento da oferta de pré-escolar no país, com igual insuficiência de formação de profissionais desta área.

	Idade do educador	Anos de experiência do educador
N	112	102
Média	32,93	5,24
Desvio padrão	7,34	4,67
Mínimo	22	1
Máximo	53	22

Tabela 17. Estatísticas descritivas para a idade e anos de experiência do educador.

Estes 112 educadores têm, na sua maioria, formação superior (40%) ou um diploma do secundário (45%).

²³ De acordo com o qui-quadrado de Pearson, respetivamente: $\chi^2=13,288$, $p=0,001$.

Tabela 18.
Frequência e percentagem de educadores por nível de formação (n=112)..

	n	%
1º e 2º ciclo	13	11,61
3º ciclo	3	2,68
Ensino secundário	51	45,54
Ensino superior	45	40,18

Testes de correlação das competências das crianças (pontuação total) com a idade e com a experiência dos educadores revelaram-se não significativos, não havendo correlações relevantes entre estas variáveis para a amostra em análise²⁴.

Já no que diz respeito ao nível de formação do educador, os testes estatísticos indiciam a existência de diferenças significativas²⁵ nas competências das crianças (pontuação total), entre aquelas que têm educadores com formação superior e as que têm educadores sem formação superior.

Tabela 19.
Média da pontuação total (das crianças) para os diferentes níveis de formação do educador.

Formação do educador	Média	N	v
1.º e 2.º ciclo	19,38	13	1,981
3.º ciclo	21,33	3	5,686
Ensino secundário	19,86	51	4,530
Ensino superior	23,20	45	3,266

²⁴ O coeficiente de correlação entre a pontuação total e a idade do educador é 0,062 (p=0,517). O coeficiente de correlação entre a pontuação total e a experiência do educador é 0,071 (p=0,479).

²⁵ Diferenças significativas de acordo com o teste Kruskal-Wallis de Amostras Independentes, p<0,001.

05





CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. CONCLUSÕES

Em função dos resultados apresentados, as principais conclusões podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

C1 | O levantamento de dados relacionados com a idade e data de nascimento é complexo no contexto da Guiné-Bissau, pois existe grande discrepância entre as informações verbais obtidas e os registos escritos disponíveis. Para a amostra deste estudo, a data de nascimento foi comunicada oralmente pelos educadores para 244 (67%) das 362 crianças observadas. Esta questão torna-se relevante por se considerar que a idade da criança corresponde a um nível de desenvolvimento a que se adequa o currículo que com ela deve ser desenvolvido. A ausência desta informação surgiu mais frequentemente nas regiões de Oio (50%), Gabu (52%) e Tombali (82%) e nos jardins de infância comunitários (44%). Segundo os educadores inquiridos, 51% das crianças tem registo de nascimento, 46% tem boletim de vacinas e 36% tem as vacinas atualizadas.

C2 | Crianças com menos de 3 anos e, principalmente, com mais de 5, frequentam os jardins de infância guineenses. Neste levantamento, e representando a realidade dos jardins de infância guineenses, 7,46% das crianças (27) não estão dentro do intervalo etário previsto (0,83% com 2 anos e 6,63% com 7 a 10 anos). Confirma-se que as autoridades e os responsáveis pelas instituições não estão a cumprir a lei que prevê o acesso ao ensino básico para todas as crianças com 6 anos de idade. De igual forma, não assumem (por desconhecimento ou intencionalmente) que o currículo se deve adequar à idade e, como tal, que a criança deverá integrar o nível de ensino correspondente à sua idade.

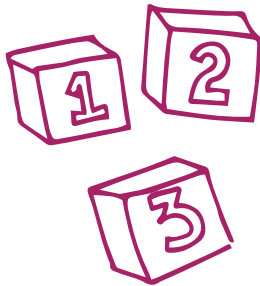
C3 | De acordo com a análise de peso e altura, 17,1% das crianças da amostra estão numa situação de desnutrição – 17% moderada, 6% grave e 8% muito grave. Em termos de cuidados, 88% das crianças da amostra apresenta-se com o cabelo cuidado e a roupa limpa. É também de referir que a maioria dos jardins de infância não oferece refeições às crianças (65,73% dos 712 jardins respondentes, de acordo com os dados do levantamento nacional), e compreende-se que esta é uma área que merece intervenção.

C4 | A maioria das crianças da amostra apresenta um desempenho positivo nos tópicos relacionados com o desenvolvimento físico-motor, com 96% das crianças a dominar os grandes movimentos do corpo. As crianças da amostra (93%) são capazes de interpretar uma canção e 90% utilizam o corpo e a voz de forma expressiva durante esse momento de interpretação. A idade tem reflexo nas respostas das crianças nos dois itens mais diretamente ligados à motricidade (grossa e fina), tanto para a realização dos grandes movimentos do corpo como para a

manipulação correta do lápis. No item “Utiliza o corpo e a voz de forma expressiva durante a canção” também existem diferenças significativas em função da idade da criança. Na Guiné-Bissau, como em muitos outros países africanos, as crianças brincam desde cedo na rua com grande autonomia, de modo semelhante em espaços com maiores ou menores aglomerados populacionais. A dança, muitas vezes fruto do improviso, incorpora os padrões culturais e é reproduzida por todos os grupos étnicos em rituais e celebrações, mas também no dia a dia. Estes fatores poderão ajudar a compreender o alto desempenho das crianças em idade pré-escolar ao nível das competências motoras-expressivas.

C5 | Relativamente à classificação de objetos, a grande maioria das crianças foi capaz de resolver as tarefas propostas: 85% classificam os objetos em função das cores, 96% em função dos tamanhos, 95% em função da quantidade e 90% em função da espessura.

C6 | Uma percentagem muito elevada das crianças (94%) conta objetos até 5, e uma percentagem ligeiramente inferior (78%) conta até 10. A contagem é uma brincadeira/tarefa presente no dia a dia das crianças, dentro e fora do contexto educativo, havendo muitas oportunidades para a sua aprendizagem em contexto informal (na rua, no mercado, etc.).



C7 | Na identificação dos nomes das figuras geométricas, as crianças da amostra revelaram maiores dificuldades que nos restantes itens do domínio cognitivo: 38% identificam o triângulo, 44% o círculo e 41% o quadrado. Analisando os comentários finais dos inquiridores, verifica-se que em 54 casos o educador responsável reconheceu que as figuras geométricas nunca tinham sido abordadas ou “trabalhadas” com as crianças. Se a álgebra (os números, as primeiras operações, as quantidades associadas) poderá ser mais facilmente apreendida e aprendida na rua, em casa, na banca do mercado, e em outras situações do quotidiano, a geometria exige que as crianças tenham oportunidade para aceder, metodicamente, a conteúdos específicos com figuras e formas construídas.

C8 | Os resultados para a distinção de conceitos espaciais são díspares: no caso da distinção entre esquerda e direita existem dificuldades, com 31% das crianças a não conseguir fazer esta distinção. Note-se que esta competência de reconhecimento e localização no espaço do próprio corpo e de objetos é uma das competências mais tardiamente adquiridas em idade de transição pré-escolar - idade escolar. Já no caso dos opostos “dentro e fora” e “cima e baixo”, a grande maioria da amostra revelou-se capaz de fazer a distinção (95%), o que está em conformidade com os padrões aceites do desenvolvimento das noções de localização no espaço em crianças neste estágio do desenvolvimento infantil.

C9 | Os resultados mostram que mais de metade das crianças (56%) não faz um desenho (tendo como suporte o papel) de acordo com o que seria esperado para a sua faixa etária. A falta de oportunidades para contactarem com materiais de expressão plástica como papel e lápis dificulta a sua possibilidade de desenvolverem capacidades de expressão e comunicação através do registo gráfico - do desenho à escrita emergente. Por outro lado, relativamente à manipulação do objeto lápis, esse valor é muito positivo (87% das crianças pega corretamente

no lápis), pelo que podemos supor que existem no jardim de infância atividades onde as crianças aprendem a pegar no lápis, fora do contexto do desenho (por exemplo, cópia de números e letras, cobertura de formas, etc.).

C10 | Cerca de 23% das crianças da amostra foram capazes de escrever o seu nome de forma identificável (5% das crianças de 3 anos, 7% das crianças de 4 anos, 27% das crianças de 5 anos e 36% das crianças de 6 anos). Todas as crianças (100% da amostra) foram capazes de dizer o seu nome.

C11 | A maioria das crianças (81%) identifica as pessoas que vivem na sua casa. O mesmo não acontece relativamente à identificação das cores, com mais de metade da amostra (54%) a falhar neste item. Tal como o nome das figuras geométricas, a aprendizagem do nome das cores exige experiências de aprendizagem onde se desenvolvam explicitamente este tipo de conteúdos.

C12 | A grande maioria das crianças da amostra (92%) não consegue manter um diálogo em língua portuguesa: apenas 7% consegue formar frases e 12% utiliza palavras isoladas. Também existem problemas na pronúncia das palavras, com 70% da amostra a apresentar dificuldades neste item. Cerca de 78% das crianças expressa-se em crioulo. Para estes 4 itens de expressão oral, as dificuldades são independentes da idade da criança, o que leva a supor que outros fatores contextuais, como as oportunidades para ouvir e falar a língua portuguesa (no jardim de infância ou em casa), por exemplo, estarão ou não presentes na vida das crianças e terão peso na sua expressão oral, independentemente da sua idade.

C13 | A maioria das crianças tem um desempenho positivo nos tópicos relativos ao desenvolvimento socioemocional, sendo a identificação da tabanca ou bairro aquele que levanta maiores dificuldades (mesmo assim com 78% de respostas positivas no total da amostra). Saber identificar o nome do local onde se habita (tabanca ou bairro) é uma competência mais complexa, que se espera desenvolvida por todas as crianças no final da idade pré-escolar. Mas é naturalmente mais difícil em idades mais precoces, como se verifica pelos 60% de respostas positivas para as crianças de 3 anos e 89% para as de 6 anos.

C14 | Meninos e meninas tiveram o mesmo desempenho em todos os itens de avaliação de competências. Isto demonstra que não há quaisquer diferenças associadas ao género nas competências das crianças que frequentam a educação pré-escolar – diferenças encontradas em etapas posteriores do percurso escolar poderão ter origem noutros fatores que não a diferença de género, nomeadamente, o papel da menina/mulher na família e a sua maior dificuldade no acesso e permanência na escola.

C15 | Nos itens onde a região se apresenta como fator de peso, Cacheu e Oio apresentam-se sempre como as regiões com desempenhos proporcionalmente inferiores. Por exemplo, tendo em consideração as pontuações totais, a média nacional é 20,66 (desvio padrão 4,18), em Cacheu a média é 18,61 (desvio padrão 4,01) e Oio 17,53 (desvio padrão 3,04).



C16 | Nos itens em que a tipologia do jardim se apresenta como fator de peso são os jardins privados que apresentam resultados proporcionalmente superiores. Tendo em consideração as pontuações totais das crianças, a média nacional é 20,66 (desvio padrão 4,18), nos jardins privados a média é 21,21 (desvio padrão 4,34), nos comunitários 20,23 (desvio padrão 3,70) e nos públicos 19,11 (desvio padrão 4,01).

C17 | Testes de correlação das competências das crianças (pontuação total) com a idade e experiência dos educadores (em termos de anos de trabalho) revelaram-se não significativos, não havendo correlações relevantes entre estas variáveis para os dados da amostra.

C18 | Quanto ao nível de formação do educador, os testes estatísticos indiciam a existência de diferenças significativas ao nível das competências das crianças entre as que têm educadores com formação superior e as restantes (a média da pontuação total para crianças com educadores com formação superior é 23,20 com desvio padrão 3,27, enquanto que para os restantes níveis de formação do educador não atinge os 20 pontos).

5.2. RECOMENDAÇÕES & PRÓXIMOS PASSOS

É hoje inegável a importância da educação de infância para um percurso escolar e de vida mais bem-sucedido (ADEA, 2002; Anderson et al., 2003; Aqueduto, 2016; Comissão Europeia, 2011; Gordon & Browne, 2013; Litjens & Taguma, 2010; OCDE, 2006; Shonkoff & Philips, 2000).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é complexo e deve ser enquadrado no contexto das inter-relações entre os vários subsistemas relevantes para a criança, tanto em termos de contextos de vida (família, jardim de infância, comunidade), como de áreas de intervenção (nutrição, saúde, educação, proteção e cuidados). Só assim poderão ser propostas e implementadas medidas eficazes que contribuam para a evolução da educação pré-escolar na Guiné-Bissau.

Este relatório complementa a análise das principais características da educação pré-escolar na Guiné-Bissau, apresentando dados relativamente a uma amostra de 362 crianças a nível nacional, com o propósito de apontar prioridades para a intervenção no setor. Atendendo aos resultados apresentados, aos documentos nacionais e internacionais que orientam e informam este subsector, e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável²⁶, à parceria com o MENES e à longa experiência de trabalho da FEC – Fundação Fé e Cooperação nas diferentes dimensões do pré-escolar (estruturas escolares, formação de recursos humanos, desenvolvimento de materiais pedagógicos e estudos sobre a criança), apresentam-se um conjunto de recomendações e passos a seguir, remetendo para diversos atores relevantes.

R1 | Produção e divulgação de políticas e documentos orientadores

A elaboração de documentos basilares e políticas para o setor assume-se como fundamental para a melhoria da qualidade dos serviços

²⁶ Dentro do objetivo 4 “Educação de Qualidade”, realçam-se os seguintes objetivos até 2030: garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário; eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade; construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos e aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

oferecidos, na medida em que permitirá a construção de um enquadramento geral que sustente e oriente a ação dos profissionais. Para além da elaboração, dever-se-á promover a divulgação dos mesmos junto de profissionais, associações e entidades estatais e da sociedade civil que operam no setor.

R2 | Elaboração e divulgação de orientações curriculares para a Educação de Infância

A elaboração de um programa de orientações curriculares para a educação de infância adaptado às necessidades educativas das crianças da Guiné-Bissau, a sua aprovação por parte do Ministério e a implementação deste programa pela rede de jardins de infância é fundamental para a regulação das aprendizagens e desenvolvimento integral da criança. Estas orientações permitirão o estabelecimento de uma linha de base para a prática dos profissionais, ajustada às características específicas desta faixa etária e deste nível educativo.



R3 | Valorização das competências motoras e expressivas

O desenvolvimento físico-motor tem relações diretas com o desenvolvimento das expressões (em especial a música e a dança), a linguagem e a matemática. Face às evidentes competências das crianças guineenses nesta área, torna-se portanto essencial não só valorizar e promover essas competências, como aproveitá-las para o desenvolvimento das crianças em outras áreas do desenvolvimento.

R4 | Reconhecimento do papel do desenho no desenvolvimento e aprendizagem

Como foi referido anteriormente neste relatório, o desenho é a principal forma de expressão da criança em idade pré-escolar: é através do desenho que a criança representa e conta o seu mundo, as suas histórias e as suas emoções. É fundamental que as crianças tenham oportunidades diárias para desenhar com papel e lápis mas também com outros suportes, tanto livremente como seguindo propostas dos educadores. Esta atividade tem o potencial de desenvolver a motricidade fina e também promover muitas outras competências (expressivas, socioemocionais, cognitivas), que não podem ser alcançadas com atividades mais estruturadas e fechadas (p. ex. cobertura e cópia de letras, picrotagem, entre outros).

R5 | Investimento na exploração de conceitos espaciais, algébricos e geométricos

Partindo dos conhecimentos e das experiências que as crianças já têm, os educadores deverão aproveitar as oportunidades do dia a dia para questionar as crianças, incentivá-las a resolver problemas, elogiar o seu esforço, organizar atividades (histórias, canções, jogos, etc.), que permitam às crianças experimentar e desenvolver conceitos espaciais, algébricos e geométricos, entre outros. Estas atividades devem recorrer tanto a materiais não estruturados (pedras, paus, folhas, material de desperdício, etc.) como a imagens e representações cientificamente corretas (desenhos e modelos de figuras e sólidos geométricos, gráficos adaptados à faixa etária, representações dos números, etc.).

R6 | Promoção da linguagem oral, em particular, em língua portuguesa enquanto língua oficial, em todos os níveis do sistema educativo

Quanto mais oportunidades a criança tiver para conversar, maiores são as suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e

emocional. As pessoas que convivem e trabalham diariamente com as crianças têm de falar com elas, escutar, fazer perguntas, corrigir, ajudar a encontrar as palavras e as frases certas, criar oportunidades de comunicação e servir de modelo.

Num quadro de respeito pela diversidade cultural e linguística das crianças como ponto de partida para aprendizagens funcionais, e sem se desvalorizar a importância e o peso do crioulo e das línguas étnicas, a língua portuguesa, enquanto língua oficial, deverá ser assumida como pilar essencial do percurso educativo. A falta de domínio da língua portuguesa dificulta o progresso das crianças e jovens no seu percurso escolar e limita o acesso aos níveis mais altos de escolarização, impedindo o acesso dos alunos sem domínio da língua portuguesa ao ensino superior.

R7 | Investir na formação inicial, contínua e em exercício dos educadores de infância

Um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da educação pré-escolar de forma a garantir o necessário alargamento do sector é a formação dos educadores. Os educadores devem ter acesso ao ensino específico em educação de infância e a uma oferta que permita atingir a licenciatura. Atendendo à elevada percentagem de profissionais em serviço sem formação específica em educação de infância e, em percentagem significativa, sem formação superior, a formação em exercício, contextualizada e apoiada na prática profissional, assume-se igualmente como essencial.

R8 | Apetrechamento dos jardins de infância

Com o apoio dos parceiros, divulgar e distribuir materiais atrativos, adequados, sustentáveis e de qualidade, que estimulem as crianças em todas as áreas de desenvolvimento destacando todos os que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral (livros, cartazes, mediadores expressivos - lápis, papel, tintas, pincéis, cola, tesouras,...). É importante que estes materiais sejam cientificamente corretos, mas também que permitam explorações e adaptações livres das crianças, numa lógica de aprendizagem holística e experiencial.

R9 | Inspeção das dimensões de Administração e Gestão Escolar dos jardins de infância

Deve ser garantida a orientação dos jardins de infância quanto ao cumprimento dos procedimentos administrativos e de gestão. As fragilidades na regulação e controlo do funcionamento destes estabelecimentos leva a incumprimentos vários com repercussão, nomeadamente, na dimensão pedagógica e na qualidade dos serviços.

R10 | Reforçar a articulação entre educação pré-escolar e ensino básico

Melhorar os mecanismos de passagem de informação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, nomeadamente na comunicação dos efetivos em condições de ingressar no 1.º ano no ano letivo seguinte. As famílias devem também ser apoiadas nessa transição, procurando garantir que o máximo de crianças possível acede à escola na idade prevista, entre as quais as meninas. Os educadores de infância e professores são agentes fundamentais nesta articulação entre criança, família e escola/jardim.



R11 | Apoiar medidas para o aumento da quantidade e qualidade dos serviços existentes

No contexto da cooperação entre o Estado guineense e os seus parceiros, será importante criar linhas de apoio para medidas que, comprovadamente, contribuam para o aumento da oferta de educação de infância (salas e/ou jardins de infância) e da qualidade dos serviços existentes ou recém-criados, incluindo formação dos recursos humanos com diversas funções. É igualmente relevante assegurar condições de equidade de acesso e continuidade na escolaridade a todas as crianças (independente da região de origem ou género).



BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). SGS II - Schedule of Growing Skills II (user's guide). Lisboa: cegoc.

Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (Revised Edition). Washington, DC: NAEYC.

Bril, B. (1997). Culture et premières acquisitions motrices: enfants d'Europe, d'Asie, d'Afrique. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 10. Doi : 10.1016/S0987-7983(97)88931-1.

Castro, J., & Rodrigues, M (2008). Sentido de número e organização de dados. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Direção de Serviço de Alimentação, Nutrição e Sobrevivência da Criança (2013). Protocolo Nacional de Gestão Integrada da Desnutrição Aguda. Bissau: Ministério da Saúde Pública e da Solidariedade Social.

Fazio, I., & Zhan, Z. (2011). Lacunas de Conhecimento nas Zonas Rurais da Guiné-Bissau. Bissau: Effective Intervention.

FEC (2015). Manual de Educação de Infância – O Mundo de Palmo e Meio. Moscavide: FEC – Fundação Fé e Cooperação.

FEC (2017). Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau 2015/2016. Moscavide: FEC – Fundação Fé e Cooperação.

García, J., Heckman, J., Leaf, D., & Prados, M. (2016). The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program. NBER Working Paper No. 22993. DOI: 10.3386/w22993

Garcia, M., Virata, G., & Dunkelberg, E. (2008). The State of Young Children in Sub-Saharan Africa. In M. Garcia, M. Pence & J. Evans (eds.) *Africa's Future, Africa's Challenge Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa* (pp. 11-28). Washington: World Bank.

Gladstone, M., Mallewa, M., Jalloh, A., Voskuijl, W., Postels, D., Groce, N., Kerac, M., & Molyneux, E. (2014). Assessment of Neurodisability and Malnutrition in Children in Africa. *Seminars in Pediatric Neurology*, 21, 50-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.spen.2014.01.002>.

GPE (Global Partnership for Education; 2019). Factsheet: Early childhood care and education. Disponível em <https://www.globalpartnership.org/content/factsheet-early-childhood-care-and-education>

INDE (2011) Orientações curriculares para Educação da Pequena Infância. Formação integral da criança até entrada no Ensino Básico. Bissau: Guiné-Bissau.

Instituto Nacional de Estatística (INE, 2015). Guiné-Bissau em números 2015. Bissau: Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística (INE, 2019). Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) – População com Deficiência. Bissau: INE.

Lei 4/2011. Lei de Bases do Sistema Educativo (2011). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 13 – Suplemento, promulgada a 6 de março de 2011. Bissau: Ministério da Educação.

Luiz, D. et al (2007). GRIFFITHS - Escala de desenvolvimento mental de Grffiths - Extensão revista (revisão de 2006) dos 2 aos 8 anos. Lisboa: cegoc.

Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2012). The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique. The World Bank/Save the children.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). Geometria. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação Nacional (MEN, 2015a). Plano Setorial da Educação na Guiné-Bissau 2016-2025. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (MEN, 2015a). Plano Setorial da Educação da Guiné-Bissau 2016-2025. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (MEN, 2015b). Relatório do Estado do Sistema Educativo [RESEN] Para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas bases. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (MEN, 2015b). Relatório do Estado do Sistema Educativo [RESEN] Para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas bases. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional/UNICEF (Draft) Padrões de Desenvolvimento e Aprendizagem na Primeira infância da Guiné-Bissau.

Ministério da Saúde Pública/UNICEF (2012). Estado nutricional das crianças menores de 5 anos e mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos). Bissau: PAM, OMS, PLAN, INE, Ministério da Saúde Pública e UNICEF.

Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). O Mundo da Criança. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Preto, C., Vicente, J., Vaz, M., Ferreira, A., & Silva, D. (2018). Avaliação dos fatores associados à desnutrição infantil na Guiné-Bissau. Acta Portuguesa de Nutrição, 12, 14-17.

Projecto WASH nas Escolas - Dashboard Nacional para Guiné-Bissau. Disponível em <https://portal.mwater.co/#/dashboards/eb5d68a2334643f2b960b960e70e8fa1?share=c59e530a67924eee9dda1082f192755c>

Saltzman, E., Schlossman, N., Brown, C., Balan, I., Fuss, P., Batra, P., Sa, A., Shea, M., Pruzensky, W., Bale, C., & Roberts, S. (2017). Nutrition Status of Primary School Students in Two Rural Regions of Guinea-Bissau. Food and Nutrition Bulletin, 38(1), 103-114.

Sprinthall, R. & Sprinthall, N. (1990). Psicologia Educacional. Amadora: McGraw-Hill.

Telmo, I. (2006). Linguagem Gráfica Infantil. Setúbal: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.

The African Child Policy Forum (2005). Universal Birth Registration: The Challenge in Africa. Addis Abeba: The African Child Policy Forum.

UNESCO (2014). Relatório de Monitoramento Global de Educação para

Todos 2013/2014. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. Paris: UNESCO. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_por

UNICEF (2015). Guiné-Bissau – Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014 (MICS5). Nova Iorque: UNICEF.

UNICEF (2017). A Snapshot of Civil Registration in Sub-Saharan Africa. UNICEF: New York.

UNICEF (2019). A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education. New York: UNICEF.

ANEXO

ANEXO

Questionário - A Criança

N.º Inquérito:	Código Jardim:	Código Educador:
Código Criança:	N.º Inquiridor:	

1. Identificação

Nome do Inquiridor:		
Data: ____ / ____ / ____	Hora: ____ H ____ M	
Nome do jardim:		
Região:		Setor:

2. A Criança

2.1. Nome da Criança:					
2.2. Sexo:	☐ Feminino ☐ Masculino	2.3. Data de nascimento:	____ / ____ / ____	2.4. Idade:	

		SIM	NÃO	NÃO SEI
2.5. A criança tem registo de nascimento?	N.º			
2.6. A criança tem boletim de vacinas?	N.º			
2.6.1. As vacinas estão em dia/atualizadas?				
2.7. A criança tem alguma deficiência?				
2.7.1. Se tem alguma deficiência, identificar qual:				
2.8. A criança tem o cabelo cuidado e a roupa limpa?				
2.9. Peso: _____ Kg		2.10. Altura: _____ M _____ CM		

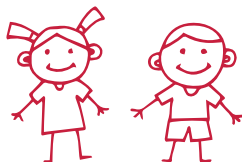
3. Competências		SIM	NÃO
3.1. Diz o seu nome?			
3.2. Diz quantos anos tem?			
3.3. Diz o nome da sua tabanca ou bairro?			
3.4. Diz o nome do educador?			
3.5. Domina grandes movimentos do corpo (saltar, agarrar, lançar)?			
3.6. Manipula corretamente o lápis?			
3.7. Desenha?			
3.8. Identifica as pessoas que vivem na sua casa?			
3.9. Identifica as cores do desenho?			
3.10. Utiliza palavras em língua portuguesa para descrever o desenho?			
3.11. Utiliza frases em língua portuguesa para descrever o desenho?			
3.12. Pronuncia corretamente as palavras?			
3.13. Só consegue expressar-se em crioulo?			
3.14. Escreve o seu nome?			
3.15. Classifica objetos?			
3.16. Distingue objetos de diferentes tamanhos?			
3.17. Distingue diferentes quantidades de objetos?			
3.18. Distingue objetos de diferentes espessuras?			
3.19. Conta de 1 a 5?			
3.20. Conta de 1 a 10?			
3.21. Nomeia o triângulo?			
3.22. Nomeia o círculo?			
3.23. Nomeia o quadrado?			
3.24. Distingue a esquerda e a direita?			
3.25. Distingue dentro e fora?			
3.26. Distingue em cima e em baixo?			
3.27. Canta uma canção conhecida do grupo?			
3.28. Utiliza o corpo e a voz de forma expressiva durante a canção?			
3.29. Participa e coopera na atividade de grupo?			
3.30. É autónoma durante a atividade?			

4. Conclusão

4.1. Nome completo do educador inquirido:
4.2. Comentários







CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

LEVANTAMENTO
NACIONAL



República da Guiné-Bissau
Ministério da Educação
Nacional e Ensino Superior

