

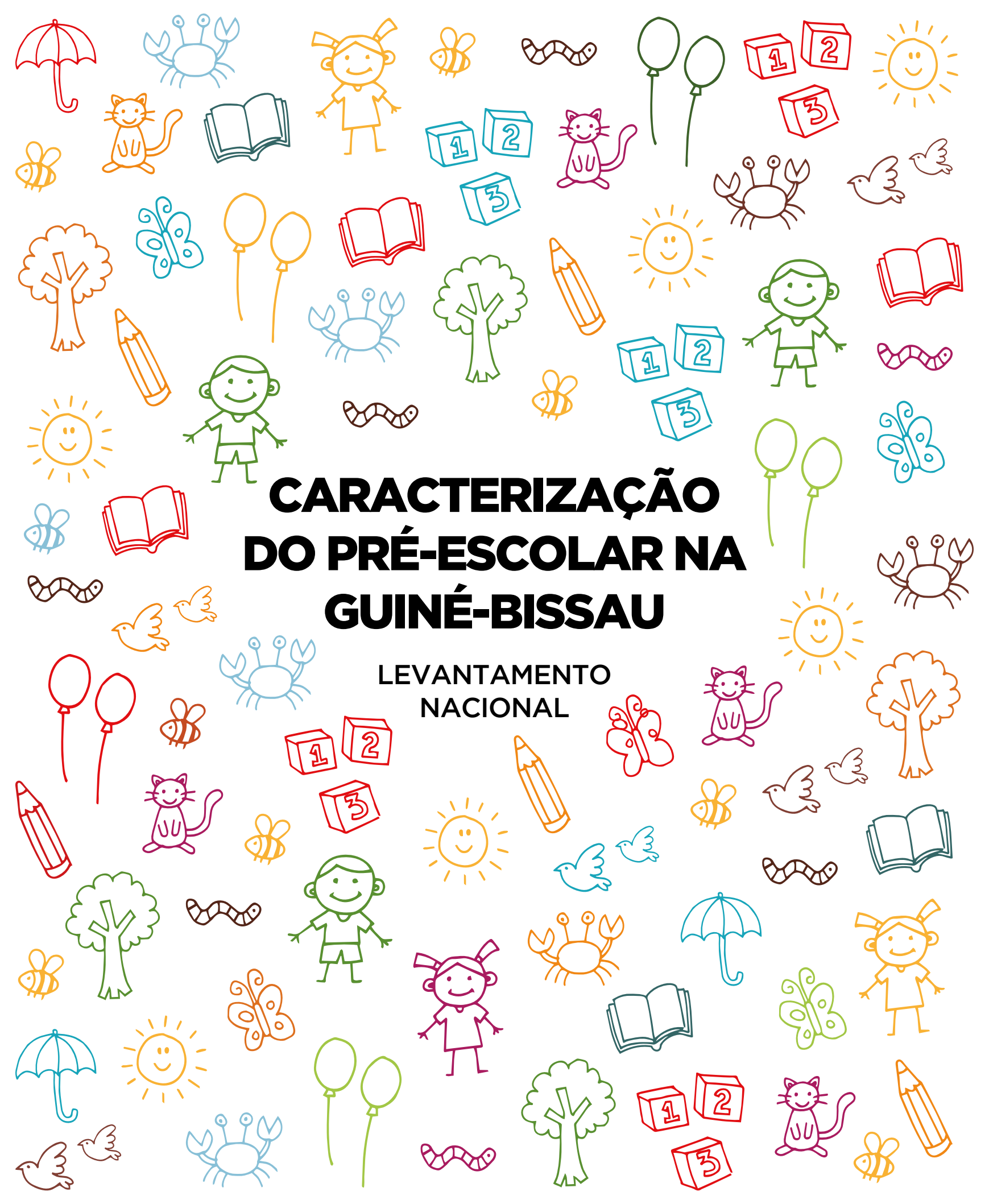
A top-down photograph of children playing with colorful plastic blocks on a red floor. Two children are visible, one with a large black beanie and another with a white shirt and a large black beanie. They are sorting yellow and green blocks into circles drawn on the floor. The background is a solid red color.

CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

**LEVANTAMENTO
NACIONAL**

VOLUME I





CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

**LEVANTAMENTO
NACIONAL**

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Caracterização do Pré-escolar na Guiné-Bissau –
Levantamento Nacional

COORDENAÇÃO

Ministério da Educação, Ensino Superior,
Juventude, Cultura e Desportos da Guiné-
Bissau & FEC | Fundação Fé e Cooperação

REDAÇÃO

Cindy Carvalho

COLABORAÇÃO MEESJCD

Alanam Pereira, Maria Olímpia Pereira Lopes
de Moura

COLABORAÇÃO FEC

Margarida Rebelo, Maria Alexandra Pereira,
Paula Silva, Sandra Cunha, Sandro Tavares
Moreira, Sofia Alves, Joana Rodrigues e
Nelson Lima

REVISÃO TÉCNICA

Ana Aires, Carla Pinto, Catarina Lopes, Nuno
Tavares

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Sandra Cruz

TIRAGEM

500 exemplares

EDITOR

FEC – Fundação Fé e Cooperação

LOCAL DE EDIÇÃO

Lisboa

DATA DE EDIÇÃO

Junho de 2019

IMPRESSÃO

Vigaprintes – Artes Gráficas, Loures

DATA DE IMPRESSÃO

Junho de 2019

DEPÓSITO LEGAL

FINANCIAMENTO

Camões – Instituto da Cooperação e da
Língua, I.P.

Copyright © MEESJCD & FEC – Fundação Fé
e Cooperação

AGRADECIMENTOS

Este relatório resultou dos esforços conjuntos, concertados e articulados de múltiplas pessoas que trabalharam arduamente para o sucesso desta iniciativa. O nosso agradecimento a todos/as que de alguma forma contribuíram para que este levantamento acontecesse.

Agradecemos, em primeiro lugar, 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.

Agradecemos 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 aos parceiros técnicos e financeiros que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos parceiros pertencentes ao GLEPI – Grupo Local de Educação Pré-escolar e Pequena Infância.

Agradecemos ao parceiro financeiro que, no quadro de apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, através da Cooperação Portuguesa, nos possibilitou realizar esta ação.

Agradecemos à equipa FEC – Fundação Fé e Cooperação que, através do PARSE – Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau (2016-2020), ambicionou realizar este diagnóstico de conhecimento da educação pré-escolar na Guiné-Bissau.

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 nova abordagem ao subsector e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento humano.

NOTA DE ABERTURA



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.

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 nas quais 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 N.º 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 Fundação Fé e Cooperação (FEC), e com o financiamento do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), 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 n.º 4/2011 do Art.º 8) denominou a educação pré-escolar e definiu-a 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 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 de 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 (MEN, 2015) vem reforçar a importância da educação pré-escolar enquanto período preparatório para 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 aos 5 anos de idade ainda carecem de infraestruturas suficientes para suprirem, 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.



Em suma,
o acesso e
a qualidade
da educação
pré-escolar
(...) 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.

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

À luz dos pressupostos da LBSE, é necessário fazer também a despistagem de precocidade, inadaptação e deficiência na criança, dando o apoio necessário ao seu crescimento. É importante estimular e aumentar saudavelmente as capacidades 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
Diretora-Geral de Ensino
Ministério da Educação, Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos da Guiné-Bissau

ÍNDICE

P.

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

- 9 Figuras
- 9 Gráficos
- 10 Tabelas

11 LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

12 SUMÁRIO EXECUTIVO

16 1. ENQUADRAMENTO

18 1.1. CONTEXTO DO PAÍS

1.2. CONTEXTO DO SISTEMA EDUCATIVO

Caracterização do setor educativo

Organização e atores na gestão do sistema educativo

Educação de Infância

26 2. METODOLOGIA

32 3. CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

3.1. ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: JARDINS DE INFÂNCIA

3.1.1. Denominação e Caracterização Institucional

3.1.2. Estruturas do jardim de infância

3.1.3. Materiais e equipamentos

3.1.4. Gestão e Administração Escolar

3.1.5. Serviços complementares

3.2. PROFISSIONAIS EM JARDINS DE INFÂNCIA

76 4. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS

4.1. CONCLUSÕES

4.2. RECOMENDAÇÕES & PRÓXIMOS PASSOS

84 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação

90 Anexo 1



ÍNDICE

FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

P. FIGURAS

30	Figura 1.	Organização dos dados recolhidos através do questionário, relativamente ao jardim e ao educador
44	Figura 2.	Exemplos de espaços exteriores dos jardins de infância
50	Figura 3.	Exemplos de salas de jardim de infância com o tipo de mobiliário mais frequente
50	Figura 4.	Exemplo de duas salas de jardim de infância com alguns materiais disponíveis
53	Figura 5.	Funções desempenhadas pelas APEE
53	Figura 6.	Funções desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico
62	Figura 7.	Educadora com um grupo de crianças

GRÁFICOS

35	Gráfico 1.	Distribuição dos jardins de infância pelas 9 regiões do território nacional
37	Gráfico 2.	Distribuição dos jardins de infância por cada uma das tipologias de escola, em função da região
37	Gráfico 3.	Percentagem de jardins de infância para cada uma das tipologias de escola
38	Gráfico 4.	Percentagem de jardins com e sem alvará
39	Gráfico 5.	Número de jardins com construção definitiva e precária, em função da região
39	Gráfico 6.	Percentagem de jardins com construção definitiva e precária
40	Gráfico 7.	Percentagem de jardins integrados e não integrados numa escola do ensino básico
40	Gráfico 8.	Número de jardins integrados e não integrados numa escola do ensino básico, em função da região
40	Gráfico 9.	Distribuição do número de anos de funcionamento dos jardins
43	Gráfico 10.	Distribuição do número de jardins de infância em função dos m ² por criança disponíveis nas suas salas
43	Gráfico 11.	Distância máxima percorrida pelas crianças para chegar ao jardim de infância
45	Gráfico 12.	Percentagem de jardins com e sem condições de acessibilidade para crianças com incapacidade motora
46	Gráfico 13.	Percentagem de jardins que têm e não têm acesso à eletricidade
47	Gráfico 14.	Percentagem de jardins com salas em bom e mau estado de conservação
47	Gráfico 15.	Percentagem de jardins com e sem redes mosquiteiras nas janelas
47	Gráfico 16.	Posicionamento dos jardins em termos de funcionamento das latrinas, limpeza, existência de água e de portas e separação por sexo das mesmas
49	Gráfico 17.	Percentagem de jardins com e sem mobiliário
51	Gráfico 18.	Percentagem de jardins de infância com e sem materiais e jogos pedagógicos
51	Gráfico 19.	Percentagem de jardins com e sem materiais de desgaste e outro material de apoio
55	Gráfico 20.	Percentagem de jardins com e sem plano anual de atividades
55	Gráfico 21.	Distribuição do número de jardins de infância em função do valor da matrícula
56	Gráfico 22.	Distribuição do número de jardins de infância em função do valor das mensalidades
57	Gráfico 23.	Média das mensalidades pagas em função da região
57	Gráfico 24.	Média dos valores pagos pela mensalidade do jardim de infância, em função da tipologia do jardim
64	Gráfico 25.	Quem paga o salário dos educadores em função da tipologia do jardim
65	Gráfico 26.	Identificação de quem paga o salário dos educadores
65	Gráfico 27.	Distribuição das médias mínimas e máximas do salário recebido pelo educador
66	Gráfico 28.	Número de educadores por região
67	Gráfico 29.	Número de educadores por tipologia de escola
68	Gráfico 30.	Dispersão das idades dos educadores
69	Gráfico 31.	Nível máximo de formação dos educadores
71	Gráfico 32.	Distribuição dos educadores pelo ano de conclusão da formação contínua mais recente
73	Gráfico 33.	Distribuição do número de anos de carreira dos educadores

ÍNDICE

FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

P. TABELAS

31	Tabela 1.	Função dos inquiridos para o preenchimento do questionário
38	Tabela 2.	Número de jardins de infância com e sem alvará, em função da tipologia de escola e da região
41	Tabela 3.	Média de anos de funcionamento dos jardins, em função da região
42	Tabela 4.	Estatísticas descritivas relativas ao número de salas, número de crianças (total, por sala, por sexo e por idade) e área da sala
42	Tabela 5.	Estatísticas descritivas relativas ao m ² por criança nas salas dos jardins de infância
46	Tabela 6.	Número de jardins de infância com e sem acessibilidade, em função da tipologia de escola e da região
48	Tabela 7.	Proveniência da água no caso dos jardins que afirmaram ter acesso a um ponto de água dentro do jardim
48	Tabela 8.	Proveniência da água no caso dos jardins que afirmaram não ter acesso a água
49	Tabela 9.	Forma de tratamento da água para consumo
54	Tabela 10.	Número de jardins de infância com e sem alguns instrumentos de gestão e administração escolar, em função da tipologia de escola
56	Tabela 11.	Documentos apresentados pelos encarregados de educação no ato de matrícula
58	Tabela 12.	Proveniência dos géneros recebidos pelos jardins de infância
62	Tabela 13.	Estatísticas descritivas relativas ao número de educadores e animadores/auxiliares, bem como do rácio educador-criança
63	Tabela 14.	Número de jardins de infância que utilizam diferentes tipos de planificação
67	Tabela 15.	Número de jardins, número de educadores e percentagem de educadores, por região
67	Tabela 16.	Média de idades dos educadores, idade mínima e idade máxima, por tipologia do jardim de infância
68	Tabela 17.	Média de idades dos educadores, idade mínima e idade máxima, por região
69	Tabela 18.	Nível máximo de formação dos educadores - frequência e percentagem
70	Tabela 19.	Nível máximo de formação dos educadores por tipologia do jardim de infância
71	Tabela 20.	Nível máximo de formação dos educadores por região
72	Tabela 21.	Temas das formações frequentadas pelos educadores
72	Tabela 22.	Duração das formações frequentadas pelos educadores
73	Tabela 23.	Entidades responsáveis pela formação
74	Tabela 24.	Média do número de anos de carreira dos educadores, tempo mínimo e máximo de serviço, por região
74	Tabela 25.	Média do número de anos de carreira dos educadores, tempo mínimo e máximo de serviço, por tipologia do jardim de infância
75	Tabela 26.	Estatuto profissional do educador, aferido através da entidade que lhe paga

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

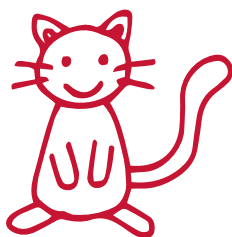
RENAJI-GB - Rede Nacional de Jardins de Infância da Guiné-Bissau

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



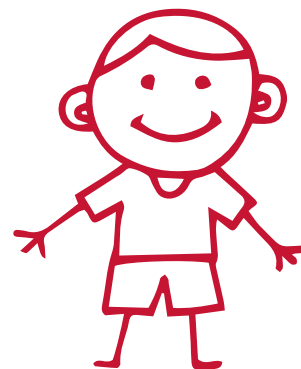
SUMÁRIO EXECUTIVO

A **Caracterização Nacional do Pré-escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional**¹ surge no quadro das assessorias técnicas realizadas no âmbito do PARSE - Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau (2016 - 2020), financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, 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), ²o 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, conseqüentemente, 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 aprovação 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 acerca dos estabelecimentos de ensino, profissionais e crianças inseridas no setor da educação de infância. Definiram-se assim como objetivos específicos para a **Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau – Levantamento Nacional**:



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, Eссор, 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.

1) realizar um levantamento 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 Coesão Social e a FEC. Para além destes atores, foram envolvidas 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, comunitários⁴ 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.

A recolha foi realizada durante 3 meses (dezembro 2017 – fevereiro 2018), envolvendo 744 jardins de infância e 1050 educadores de infância. A dimensão de recolha das crianças foi remetida para uma fase subsequente, após análise dos dados que figuram nesta Caracterização da Educação Pré-Escolar. Apesar de ter sido desenvolvido um processo formativo inicial junto dos inquiridores relativamente à metodologia de recolha, foi possível registar algumas dificuldades em responder localmente a algumas perguntas. Esta situação levou a que alguns campos do questionário não contemplassem a totalidade de jardins de infância e profissionais, aspeto que é identificado ao longo da análise.

Em termos de nomenclatura, importa explicitar que neste setor são diversas as expressões e conceitos usados: educação pré-escolar é uma tradução do termo anglo-saxónico “pre-school” e destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória. Na Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2011), surge nesta linha de orientação “como o nível de ensino que antecede a educação escolar, apresentando-se como facultativo” e em termos práticos destinado a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Educação de infância surge do termo alemão “kindergarten”, introduzido por Friedrich Froebel (século XIX) e destina-se a crianças até aos 8 anos. Globalmente, assume-se a educação de infância

⁴ Seria importante em estudos futuros aprofundar 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.



e inclui as crianças da primeira infância (0-3 anos) e da segunda infância (3-6 anos). Por fim, outra expressão usada é a de educação para a pequena infância para designar intervenções mais integradas que incluem a dimensão da saúde, higiene e nutrição, segurança, educação parental, formação de agentes educativos, dimensões cognitivas, emocionais, sociais e de comunicação. A expressão é usada no GLEPI, na Direção de Serviço do Ministério da Educação concretamente na Direção Geral de Serviço do Pré-Escolar e da Pequena Infância e junto de entidades multilaterais e de organismos da sociedade civil. Nesta Caracterização, assumiu-se a expressão educação pré-escolar, seguindo a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau e o Guia dos Critérios Mínimos.

Os dados recolhidos e sistematizados reforçam os dados apresentados noutros documentos de análise do setor (Ministério da Educação Nacional, 2015a; Ministério da Educação Nacional, 2015b), atualizando-os. Por outro lado, trouxeram novas perspetivas relevantes para a definição de prioridades no setor e na definição de políticas públicas. Destacam-se algumas conclusões desta Caracterização da Educação Pré-Escolar na Guiné-Bissau, cruzando com documentos sobre a situação de contexto do país:

Conclusão 1 | A pressão demográfica evidencia desequilíbrios na oferta educativa do pré-escolar. Com uma taxa de crescimento populacional de 2,3%/ano (previsão até 2024 – MEN 2015a), e com um aumento de efetivos ao nível do pré-escolar cuja taxa de escolarização bruta passou de 7% em 2010 para 13,5 em 2013 (Ministério da Educação Nacional, 2015b), o país não consegue dar resposta às necessidades das famílias e comunidades para que as suas crianças frequentem o pré-escolar. A taxa de cobertura de jardins de infância é apenas de 22% para todo o território.

Conclusão 2 | A educação pré-escolar tem ganhado espaço de reconhecimento por parte do Estado. A criação de normativas estatais com destaque para o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares, a criação de um Grupo Local de Educação Pré-Escolar e Pequena Infância (GLEPI) e inclusivamente a realização desta Caracterização reforçam a importância dada ao setor para o país.

Conclusão 3 | A expansão da rede de pré-escolar na Guiné-Bissau e o grande aumento de efetivos neste nível deve-se sobretudo a iniciativas privadas, em particular associadas a entidades religiosas sem fins lucrativos. Segundo dados recolhidos 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. Apenas 17% dos efetivos foram escolarizados em estruturas públicas no ano de 2009/10 (MEPIR/UNICEF; 2017). 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.

Conclusão 4 | O direito de acesso a serviços educativos constitui um dos direitos mais negligenciados no país. Dentro das disparidades, os diferenciais urbano-rural e regionais são significativos. 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 menor oferta para a população (3% cada). A distância que a maioria das crianças tem de percorrer para aceder a um jardim de infância próximo da sua residência é de 6 quilómetros, longe das recomendações preconizadas

pelo Ministério da Educação de 2 quilómetros (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 acessibilidades para colmatar as limitações físicas de crianças e adultos com mobilidade reduzida.

Conclusão 5 | Uma das formas de garantir a sustentabilidade (educativa e 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.

Conclusão 6 | No universo global dos 744 jardins inquiridos, caracterizaram-se 1050 educadores, concentrados, à semelhança dos jardins de infância, no Setor Autónomo de Bissau (45,6%) e nas regiões de Cacheu (14,7%) e Oio (11%). As regiões com menos profissionais e jardins de infância 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 12º ano (30,6%), ainda que haja um número considerável de educadores com formação académica superior: 32,7% (inclui bacharelato, licenciatura e mestrado). A experiência profissional no setor é, em média, 5,9 anos. Os salários médios dos educadores situam-se entre os 34€ e os 49€ (22551 e 32364 XOF).

Conclusão 7 | Cada educador tem a seu cargo, em média, 32 crianças. Na gestão pedagógica do espaço e das atividades, constata-se que a maioria 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 aos setores da educação e da infância, grande parte da responsabilidade de Organizações Não Governamentais e entidades religiosas.

No decurso da recolha e inserção de dados, surgiram alguns constrangimentos decorrentes do facto de este ser um mapeamento pioneiro, de abrangência nacional. Ainda que com algumas lacunas em termos de dados, **o Ministério da Educação, o Instituto Camões e a FEC estão conscientes do relevo deste primeiro levantamento nacional do pré-escolar para a definição das políticas para a Educação de Infância e para um envolvimento concertado entre parceiros com papéis e funções complementares, nomeadamente operadores locais** (direções e profissionais de jardins de infância, organismos da sociedade civil); **políticos** (entidades estatais da tutela na conceção, supervisão, formação e avaliação do setor); **financiadores** (multilaterais e bilaterais) e **investigadores** (academias guineenses, internacionais e centros de investigação). Espera-se que, em complementaridade e de forma concertada, os resultados a alcançar até 2030 para a Educação de Infância sejam uma realidade para todos e de qualidade.



O Relatório da **Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau - Levantamento Nacional** está dividido em 4 secções:

- 1) Enquadramento
- 2) Metodologia
- 3) Caracterização do pré-escolar na Guiné-Bissau
- 4) Conclusões, recomendações e próximos passos

01



The background of the page is a dense, repeating pattern of various colorful icons. These icons include children (a girl with pigtails and a boy), animals (a cat, a crab, a bee, a worm, a bird, and a butterfly), nature (a tree, a sun, and an umbrella), and objects (a pencil, a book, balloons, and blocks with numbers 1, 2, and 3). The icons are scattered across the entire page, creating a vibrant and playful background.

ENQUADRAMENTO

ENQUADRAMENTO

1.1. CONTEXTO DO PAÍS

A Guiné-Bissau é um país lusófono situado na costa ocidental de África, ladeado por um conjunto de países francófonos na sub-região. Com uma superfície de 36 125 km², o crescimento populacional tem sido permanente. De 1975 a 2005, a população cresceu 3% ao ano. As Nações Unidas estimavam, em 2014, uma taxa de crescimento na ordem dos 2,3% por ano até 2024 (MEN, 2015a), passando dos atuais 1.746.000,00 para 2.186.000,00. Seguindo o padrão de outros países africanos, a população guineense é significativamente jovem: quase metade tem menos de 18 anos. 29% da população tem idade compreendida entre os 6 e os 17 anos, período coincidente com o ensino obrigatório no país e 10% faz parte do grupo etário dos 3 aos 5 anos.

O país está dividido em nove regiões administrativas (Setor Autónomo de Bissau, regiões de Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quínara e Tombali), mais de metade da população vive em espaço rural (56%). Na distribuição geográfica, o Setor Autónomo de Bissau acolhe um quarto da população guineense (30,8%), seguido da região de Oio (16,7%) e das duas regiões a leste, Gabú (11,5%) e Bafatá (11,1%) (INE 2015). Apesar dos esforços encetados, o processo de descentralização não se realizou, permanecendo o campo das decisões estruturantes ao nível central, em Bissau.

A Guiné-Bissau apresenta um tecido étnico, religioso e linguístico muito rico e diversificado. Cerca de 82% da população faz-se representar por cinco grupos étnicos, globalmente localizados em determinadas zonas do país: fulas (concentrados sobretudo na zona leste – regiões de Bafatá e Gabú); balantas (presentes em todas as regiões de forma global); mandingas (essencialmente localizados na zona leste); manjacos (presentes na zona norte, região de Cacheu); e papéis (presentes na periferia do Setor Autónomo de Bissau e na região de Biombo) (MEN, 2015a). Os guineenses são políglotas, dominando geralmente várias línguas: a sua língua materna (língua do seu grupo étnico), o crioulo (língua veicular) e, para os que tiveram acesso a ela, a língua portuguesa (língua oficial, utilizada no ensino formal).

No contexto de África, a Guiné-Bissau tem registado poucos progressos na última década em vários indicadores. No Índice para a Governança em África (Mo Ibrahim Foundation 2016), o país é o que apresenta a pontuação mais baixa na África Ocidental em Governança Global, abaixo da média regional, em termos globais e em todas as categorias. No ranking de 54 países, a Guiné-Bissau está posicionada em 44º lugar, acompanhando a tendência frágil de melhoria de outros países. Os progressos mais significativos na região surgem na categoria Desenvolvimento Humano (10 de 15), e na categoria Participação e Direitos Humanos (+ 10,3), com desenvolvimento positivo na área dos direitos, globalmente positiva em todos os indicadores (+14,8), com destaque para o indicador “participação da sociedade civil” com progressos elevados (+ 33,3 pontos) (Fundação Mo Ibrahim 2016).



Dados comparativos de 2002 e 2010 do Inquérito Ligeiro para a Avaliação da Pobreza na Guiné-Bissau reforçam o agravamento da pobreza no país: 33% dos guineenses vive em extrema pobreza com menos de 1USD/dia (contra os 20,8% em 2002) e 69,3% com menos de 2USD/dia (contra os 64,7% em 2002) (ILAP 2002; ILAP 2011). No quadro das infraestruturas, o acesso a água e saneamento básico são indicadores que refletem a pobreza que afeta uma parte significativa da sociedade guineense, evidenciando disparidades entre meio rural e urbano e entre agregados com níveis diferentes de riqueza e instrução, reforçando a falta de equidade no país. Apenas 13% da população guineense tem acesso a uma fonte de água potável e dispõe de instalações sanitárias melhoradas. Entre estes, o acesso favorece 26% dos agregados em espaço urbano contra 2% em espaço rural. O acesso a eletricidade é um benefício para apenas 17% dos guineenses, sobretudo em meio urbano (33%), com destaque para o Setor Autónimo de Bissau (40%). Os alojamentos com eletricidade em meio rural são um usufruto de apenas 4% dos guineenses, com destaque em Gabú (10%), Bafatá e Cacheu (cada com 4%) (ILAP 2011).

Os dados referentes à proteção da criança na Guiné-Bissau são preocupantes: a mortalidade infantil é de 55 crianças por cada 1000 nascimentos, aumentando esse rácio quando consideramos a mortalidade com menos de 5 anos, na proporção de 89 mortes por cada 1000 crianças.

A Guiné-Bissau possui um quadro legislativo alargado em matéria de Direitos. Existem, contudo, lacunas em termos de dispositivo constitucional ou de um quadro legal sobre determinados direitos, como seja o caso dos direitos da criança. No quadro da complementaridade com o Direito Internacional, a proteção das crianças está salvaguardada através de alguns instrumentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (20/07/1990) e a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças (19/06/2008). Salienta-se igualmente uma discrepância entre normas e realidade social e cultural, nomeadamente em fenómenos como o do casamento precoce e a prática da mutilação genital feminina.

Os dados referentes à proteção da criança na Guiné-Bissau são preocupantes: a mortalidade infantil é de 55 crianças por cada 1000 nascimentos, aumentando esse rácio quando consideramos a mortalidade com menos de 5 anos, na proporção de 89 mortes por cada 1000 crianças. Apenas 23,7% das crianças com menos de 5 anos têm registo de nascimento; 51,1% (dos 5 aos 17 anos) estão envolvidas em trabalho infantil; 82,4% (entre 1 e 14 anos) foram alvo de agressões físicas ou psicológicas. As raparigas e mulheres são os membros da sociedade que mais sofrem por falta de proteção social. Casamento e gravidez precoces são uma prática generalizada no país. No caso das raparigas, o quadro agrava-se: 44,2% casam-se antes dos 18 anos e 49,7% entre os 0 e os 14 anos foram excisadas. A vulnerabilidade das crianças é agravada pelo facto de 21,9% (entre 0 e 17 anos) não viver com nenhum dos pais biológicos e 11,6% serem órfãos de pai ou mãe. Ainda segundo o Inquérito aos Indicadores Múltiplos, na Guiné-Bissau, 27,6% das crianças com menos de 5 anos apresentam atraso no crescimento devido à desnutrição e apenas 3% tem acesso à educação pré-escolar (MEPIR/UNICEF, 2014). A deficiência, não estando registada de forma sistematizada no país, manifesta-se em marginalização na alocação de recursos e em tomada de decisão, e até em infanticídio, associado a crenças culturais locais (FEC 2017; UNICEF 2016).

1.2. CONTEXTO DO SISTEMA EDUCATIVO

Caracterização do setor educativo

Na educação, o progresso verificado com o aumento da cobertura escolar traduziu-se em mais de 300.000 alunos no sistema educativo em 2010: 278.668 no ensino primário (contra 151.019 em 1999) e 77.956 no secundário (contra 22.034 em 1999). Este aumento pôs em evidência as fragilidades já presentes no sistema a diferentes níveis: a nível macro: i) fracas capacidades de gestão de organismos do Ministério da Educação; ii) fraca cultura estatística e planeamento por resultados; iii) ausência de participação em sistemas de avaliação regional e internacional; a nível meso: i) escassez de professores qualificados (crescimento de 3.269 para 3.874 professores de 2000 a 2009); ii) escassez de oferta de formação inicial de professores para colmatar as necessidades (passagem de 200 alunos/ano para 430/ano); a nível micro: i) fraco desempenho educativo, com taxas de analfabetismo de 29% em jovens dos 14-24 anos (incidência nas mulheres: 39,8%), taxas de insucesso elevadas (14% no ensino básico; 13% no ensino secundário), e conclusão baixa no ensino básico (61,7%), apesar das taxas de inscrição de 150% (INE/UNICEF, 2018). O analfabetismo entre indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos era de 49,8% em 2009, correspondente a metade da população adulta que não sabe nem ler nem escrever (Ministério da Educação, 2015a).

Desde 2007, o país acordou com parceiros nacionais e internacionais elaborar um Programa de Desenvolvimento da Educação para alcançar “a universalização do ensino primário de qualidade” e “a equidade de género no ensino primário” até 2020. Na sequência do Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional (MEN, 2009), o Ministério da Educação definiu a Carta Política Educativa (Ministério da Educação Nacional, 2015). Para a monitorização destes objetivos, é referenciada em documentos estratégicos a necessidade de recolha fidedigna e atempada de dados estatísticos. O Governo reforça a importância de “fortalecer o sistema estatístico nacional” para atingir metas: seguimento da pobreza e desenvolvimento social; desenvolvimento de políticas para definição de metas quantitativas; realização de projeções e identificação de progressos realizados e seguimento de implementação de políticas (FMI, 2011:55).

O desenvolvimento de um Sistema de Informação e Gestão Educativa (SIGE) integra as preocupações e o compromisso dos países e da comunidade internacional com as metas de uma Educação Para Todos, reforçadas no Programa de Educação Sub-regional da Comunidade Económica dos Estados da África Central (assinado em Yaoundé em 2012) e nos Planos de Educação da União Africana. Em 2008, os parceiros internacionais (incluindo a UE) lançaram a iniciativa Via Rápida da Educação Para Todos (IMOA - EFA) para reforçar os planos educacionais dos países de baixa renda.

Organização e atores na gestão do sistema educativo

A educação é reconhecida na Constituição da Guiné-Bissau e é regulada como um direito através da Lei de Bases do Sistema Educativo



Para além dos operadores estatais, as organizações multilaterais, as cooperações bilaterais e organizações da sociedade civil nacional e internacional têm sido parceiros para o desenvolvimento do setor da Pequena Infância.

(LBSE), cuja implementação se iniciou no ano letivo de 2010/2011. O ensino básico passa de 6 anos para 9 anos, aumentando a idade de frequência das crianças no sistema educativo dos 7-12 anos para os 6-14 anos. O ensino obrigatório definido na LBSE corresponde aos níveis do 1.º ao 9.º ano. Está dividido em três subciclos: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano); o 2.º ciclo (do 5.º ao 6.º ano) e o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano). O ensino secundário tem a duração de três anos: 10.º, 11.º e 12.º ano.

O Ministério da Educação integra toda a rede de estabelecimentos públicos de educação de infância, ensino básico, ensino secundário, ensino superior e formação técnico profissional e suas variedades especiais (Decreto-lei n.º 10/2006).

Da análise da organização da administração da educação, o Ministério da Educação apresenta no âmbito do seu quadro legal um conjunto de serviços e comissões de apoio, reagrupadas em função da dimensão educativa de abordagem: i) abordagem pedagógica; ii) abordagem de monitorização e avaliação e iii) supervisão e controlo do funcionamento do sistema.

I) ABORDAGEM DA ORIENTAÇÃO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA: o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) é responsável pela “elaboração do currículo, programas e meios didáticos, mas também por coordenar, apoiar e avaliar a formação (Decreto-Lei 16/89); a Direção-Geral da Alfabetização e da Educação Não Formal (DGAENF) está encarregada de coordenar, promover e apoiar atividades de alfabetização e pós-alfabetização e a Direção-Geral de Ensino (DGE) tem a responsabilidade de executar, acompanhar e avaliar a política nacional através da promoção do correto funcionamento do ensino básico e secundário (Decreto-Lei 10/2006, Decreto-Lei 1/2015).

II) ABORDAGEM DE PLANIFICAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: o Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE) está encarregado das análises, da planificação e avaliação sectorial global do sistema educativo, mas também de produção e análise estatística. As Direções Regionais de Educação (DRE) (instaladas em cada uma das 11 regiões educativas do país) estão encarregadas da coordenação, gestão e execução da política educativa em cada região funcionando na dependência direta do Ministério (Decreto-Lei 10/2006, Decreto-Lei 1/2015).

III) ABORDAGEM DE CONTROLO E MEDIAÇÃO: a Inspeção Geral de Educação (IGE) tem como propósito maior garantir a qualidade do sistema e a salvaguarda dos interesses de todos. Está incumbida de assegurar o controlo do funcionamento do sistema educativo, através de auditoria e controlo das vertentes técnicas, administrativas, pedagógicas, financeiras e patrimoniais. É também a IGE que faz a mediação e averiguação de situações de litígio (Decreto-Lei 10/2006).

Para além dos operadores estatais, as organizações multilaterais, as cooperações bilaterais e organizações da sociedade civil nacional e internacional têm sido parceiros para o desenvolvimento do setor da pPequena infância. Mas cabe a este Ministério conduzir a definição política num campo prolífero de atores que participam ativamente e de forma relevante na definição das políticas educativas. Este campo de

definição num quadro explícito de ação pública não minimiza a ação do Estado pelo contrário, reforça-a.

Educação de Infância

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 4/2011, art.º 8) utiliza-se a designação Educação Pré-escolar para definir a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade com o meio familiar. No documento Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares são considerados jardins de infância os estabelecimentos que atendem crianças dos 3 aos 5 anos e pré-escolar os estabelecimentos que atendem crianças de 5 e 6 anos⁵.

A pequena infância na Guiné-Bissau tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais relevante no setor da Educação e a criança assume cada vez maior importância no contexto nacional. Este foi o tema do primeiro objetivo do Fórum de Dakar sobre a Educação Para Todos (UNESCO, 2000), que o país se comprometeu a alcançar. Este facto deve-se, especialmente, à determinação do Governo em criar um ambiente propício para a criança prosperar e se desenvolver no seu máximo potencial. Esta tomada de decisão decorre das disposições da Convenção sobre os Direitos da Criança e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dos quais a Guiné-Bissau é signatária. A criação de um Grupo Local de Educação Pré-escolar e Pequena Infância (GLEPI), os esforços promovidos pelos parceiros que atuam na área e o trabalho das diferentes comunidades dispersas pelo território guineense contribuem também para esta viragem.

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 e proteção são cruciais na formação e desenvolvimento da inteligência, personalidade e comportamento social. Pesquisas sugerem que há janelas de oportunidade nas diversas fases de desenvolvimento da criança, durante as quais é crucial que se garantam experiências positivas e serviços integrados e adequados que irão apoiar o seu crescimento e desenvolvimento de forma integral e harmoniosa.

Destaca-se o trabalho do Professor Heckman, Prémio Nobel da Economia em 2000 e especialista em economia do desenvolvimento humano, com uma equipa multidisciplinar de economistas, psicólogos do desenvolvimento, sociólogos, estatísticos e neurocientistas, que faz uma correlação entre qualidade do desenvolvimento na primeira infância e resultados económicos, sociais e de saúde para o indivíduo e a sociedade. A sua teoria ficou conhecida como a Equação de Heckman, a partir da qual reforça a existência de 4 fatos essenciais para o desenvolvimento do capital humano e do sucesso económico dos países:

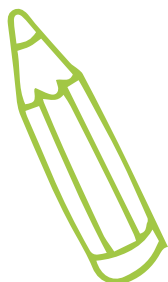
- 1)** inteligência e habilidades sociais são desenvolvidas em idades precoces;
- 2)** investimento na primeira infância produz retornos no capital humano;
- 3)** o fator diferenciador de um país vem da ajuda aos menos favorecidos;

⁵ No documento Orientações Curriculares para a Educação de Infância (INDE, 2011), também são referidas estas classes de iniciação ou ano de preparação para o ensino básico para designar duas realidades: “uma que vem desde a época pós-colonial na altura chamado ano pré-escolar que corresponde ao ano anterior à 1ª classe, pensado com o objetivo de preparar a criança para o ensino básico” e outra que se instalou “tanto em jardins de infância, como nalgumas escolas do Ensino Básico Unificado (EBU) um tempo - que poderá ter uma duração de três meses até um ano - dedicado à preparação da criança para o ensino básico que outros alunos adquiriram durante a frequência do percurso normal de 3 anos de pré-escolar”.

4) retornos económicos de qualidade vêm de investimentos de qualidade na primeira infância.

Embora haja reconhecimento por parte das estruturas governamentais e parceiros que atuam no país, da importância da educação pré-escolar enquanto período preparatório para uma educação básica de qualidade, como se vê reforçado na Carta Política do Setor da Educação (MEN, 2015a), o número de estruturas com serviços destinados a crianças dos 0 aos 6 anos permanece muito aquém das necessidades do país. O contexto de escassez de infraestruturas face à procura intensificou-se ainda mais com o registo, nos últimos anos, de um aumento de efetivos ao nível do pré-escolar cuja taxa bruta de escolarização passou de 7% em 2010 para 13% em 2013 (MEN, 2015a).

Os serviços de que o país dispõe são, na sua maioria, iniciativas comunitárias, privadas ou de entidades religiosas relevantes e verificam-se, essencialmente, nos centros urbanos (MENCJD, 2013). De acordo com o Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MEPIR/UNICEF, 2017), os diferenciais urbanos, rurais e regionais são realmente significativos, registando-se 28,9% nas zonas urbanas, contra 3,7% nas zonas rurais. Com efeito, o Setor Autónomo de Bissau e a região de Oio contam com quase 2/3 das crianças inscritas no pré-escolar. Segundo o Plano Setorial da Educação (MEN, 2015a), as razões que levam a que as crianças das outras regiões não tenham oportunidade de aceder a este ciclo de ensino prendem-se com a ausência de oferta do setor privado e as dificuldades do sistema público em criar serviços para responder a esta necessidade. Apenas 17% dos efetivos foram escolarizados em estruturas públicas no ano de 2009/10 (MEPIR/UNICEF, 2017). Por outro lado, a oferta comunitária que tenta instalar-se nessas localidades continua a ser insuficiente e não oferece condições de acolhimento de qualidade.



Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 4/2011) enquadre a educação pré-escolar, não especifica requisitos para serviços mínimos de qualidade adequados à primeira infância. Esta carência de regulamentação leva a que a operacionalização dos serviços se centre em operadores não normalizados, com carências e fragilidades várias que não respondem de forma efetiva às necessidades das crianças desta faixa etária. Os documentos orientadores da educação pré-escolar ou da dimensão da pequena infância são escassos na Guiné-Bissau, reflexo do investimento passado no setor por parte do Estado. Na Lei de Base do Sistema Educativo (Lei 4/2011) a educação pré-escolar constitui uma das etapas do sistema de ensino formal do país, regulamentando o conceito, objetivos, estruturas e animadores de educação pré-escolar. Assume-se assim que a “a educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar.” Destina-se a crianças dos 3 anos até ao ingresso no ensino básico (artigo 9º). No Estatuto do Ensino Particular (Decreto-Lei 7/91) refere concretamente o intervalo dos 3 aos 6 anos, podendo, nestes estabelecimentos, existir sessões especiais para crianças com idade inferior (art.º 6º).

A educação pré-escolar compreende os seguintes objetivos (LBSE, 2011): a) fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente; b) estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspetiva de desenvol-

vimento equilibrado; c) promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade; d) incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade; e) favorecer hábitos de higiene e saúde; f) amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística.

No enquadramento do GLEPI foi elaborado um Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares. Este documento, em fase de aprovação pelo Ministério da Educação, serviu de ponto de partida para o presente levantamento quer ao nível da caracterização dos jardins de infância, quer ao nível da formação de educadores e gestão e administração escolar dos estabelecimentos.

A falta de equidade do sistema educativo guineense também se manifesta significativamente quando se trata da situação socioeconómica das famílias (Ministério da Economia, do Plano e Integração Regional/ UNICEF, 2017). As crianças dos agregados mais pobres têm menos oportunidades de acesso a este nível de ensino. Já as famílias que têm possibilidades financeiras para aceder aos serviços de pré-escolar encontram estruturas que nem sempre cumprem os requisitos mínimos necessários, que não têm recursos e/ou materiais didáticos adequados e cuja qualificação profissional dos diversos agentes educativos é, em alguns casos, muito baixa.

Segundo o MICS5 (MEPIR/UNICEF, 2017), embora haja ações formativas no subsetor (não formais e/ou não reconhecidas pelo Governo), a questão da eficiência e qualidade do ensino permanece um desafio a nível nacional. No Plano Setorial da Educação (MEN, 2015a), o Estado reconhece a necessidade de recrutar e afetar equitativamente educadores de infância em número suficiente para dotar as estruturas do pré-escolar, cujo objetivo é de aumentar a rede em 20% de pré-escolarização e reduzir as disparidades entre as regiões urbanas e rurais.

O pré-escolar é dos níveis com mais lacunas no quadro das competências dos profissionais de educação. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 4/2011), a qualificação profissional de docentes da educação pré-escolar rege-se pelos princípios da formação inicial e da formação contínua, sendo estas disposições aplicáveis quer ao ensino público, quer ao ensino particular e cooperativo. Dados do GIPASE (Campos 2013) indicavam existir, em 2007-2008, 94 educadores a exercer funções, entre os quais 64,9% não possuíam qualificação académica para o exercício de funções.

Como se pode confirmar pela Carta Política do Setor da Educação (MEN, 2011), o subfinanciamento recorrente da educação no país é um fator limitador do desenvolvimento e da qualidade da aprendizagem. Na verdade, a parcela de recursos públicos destinados à educação na Guiné-Bissau contava, em 2013, com apenas 13%, enquanto, em média, o valor é de 23% nos países africanos. Deste valor, 97% são alocados para a gestão dos vencimentos do pessoal docente. Esta situação aliada aos baixos vencimentos dos professores e às constantes greves no setor traduzem-se num cenário de difícil resolução.

De acordo com o Plano Setorial da Educação (MEN, 2015a), os próximos passos para um maior acesso e qualidade no pré-escolar, passam

por melhorar a cobertura do setor público, especialmente nas zonas rurais, reforçar o ensino pré-escolar comunitário através da criação de apoios governamentais para as comunidades mais vulneráveis, investir no recrutamento e afetação equitativa de educadores com qualificação em número suficiente e apetrechar as estruturas públicas e comunitárias com material pedagógico diversificado. Para além disto, é urgente criar regulamentação ao nível das infraestruturas, equipamentos e materiais, passar por uma reforma dos Programas, quer ao nível do pré-escolar, quer ao nível da formação inicial dos educadores, e investir em ações de formação contínua para um público-alvo em serviço.

A falta de equidade do sistema educativo guineense também se manifesta significativamente quando se trata da situação socioeconómica das famílias (...). As crianças dos agregados mais pobres têm menos oportunidades de acesso a este nível de ensino.

02





METODOLOGIA

METODOLOGIA

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, financiador pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua,⁶ em parceria com o Ministério da Educação da Guiné-Bissau e a ONGD 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.

O estudo foi desenvolvido em quatro fases distintas:

Fase 1 - Planeamento e recolha documental (fase de preparação, definição dos objetivos do levantamento e calendarização das diferentes atividades a serem desenvolvidas; recolha de documentos-chave e ferramentas de apoio e elaboração dos instrumentos de recolha de dados a aplicar no terreno; formação das equipas de inquiridores);

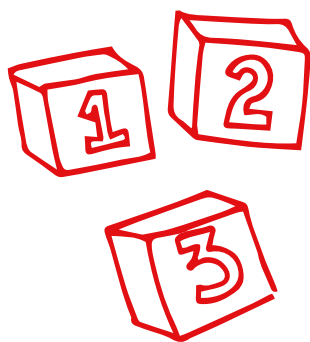
Fase 2 - Levantamento de dados (concretização do levantamento de dados no terreno);

Fase 3 - Tratamento de dados e relatório preliminar (introdução e tratamento dos dados, redação e apresentação do relatório, com o enquadramento das visitas ao terreno); Fase 4 - relatório final (apresentação do Relatório do Levantamento e divulgação junto dos parceiros e principais *stakeholders* que atuam no subsistema).

Para a realização desta caracterização do pré-escolar foi constituída uma equipa multidisciplinar e representando atores-chave do setor repartida pelas diversas fases do processo: a fase de desenho, conceção e validação do estudo (fase 1) foi desenvolvida por uma equipa de coordenação constituída pela Diretora de Serviço do Ensino Pré-escolar e Primeira Infância do Ministério da Educação e por um membro especializado em Educação de Infância da FEC. Na fase de levantamento de dados (fase 2), o trabalho foi realizado por uma equipa de inquiridores constituída por elementos da Direção Geral da Educação e da Inspeção Geral, das Direções Regionais de Educação e da FEC. A redação do relatório final (fase 3 e 4) está sob a responsabilidade da FEC, contando com os contributos e *inputs* do Ministério da Educação nas suas diversas direções e dos parceiros com assento no GLEPI. No decurso da implementação, foram igualmente envolvidas outras entidades estatais sob a liderança da Direção de Serviços para o Pré-Escolar e Pequena Infância, em função das necessidades, nomeadamente representantes das Cantinas Escolares, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e do Ministério da Mulher, Família e Coesão Social.

O questionário foi construído em conjunto com a Direção de Serviços para o Pré-Escolar e Pequena Infância, de forma a integrar informação relevante para o Ministério da Educação.

⁶ Doravante Camões.



A condução do presente levantamento combinou metodologias qualitativas e quantitativas de recolha e análise de dados. Para se obter os dados pretendidos foram aplicadas diferentes técnicas, desde a revisão documental à recolha de dados através da administração de inquéritos aos técnicos dos estabelecimentos de educação pré-escolar e aos educadores.

Os critérios mínimos para que um serviço seja reconhecido como jardim de infância encontram-se detalhados no documento Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares. Para efeitos deste estudo, e partindo desse documento orientador, foram considerados todos os estabelecimentos com serviços de pré-escolar que respeitem as seguintes condições: i) ter, no mínimo, 25 a 30 crianças; ii) as crianças terem entre os 3 os 5 (jardim de infância) ou os 5 e os 6 (educação pré-escolar) anos de idade; iii) ter, no mínimo, um adulto responsável pelas atividades com as crianças.

O levantamento foi realizado nas 9 regiões do território nacional ao nível da caracterização dos jardins de infância (anexo 1 – Ficha de caracterização dos jardins de infância). O instrumento de recolha foi elaborado com base nos documentos “Ficha de caracterização de jardins de infância (serviços de atendimento educativo a crianças em idade Pré-escolar)”, Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços pré-escolares, entre outros. Pretendeu-se que o questionário utilizado estivesse profundamente articulado com os documentos do Ministério da Educação e Inspeção Geral de Educação, de forma a harmonizar esforços e procedimentos. Importa precisar que no quadro nacional existem diversas respostas focalizadas para a pequena infância. Por questões de recursos e tempo, priorizou-se para este levantamento a estrutura “jardim de infância.” Poder-se-á futuramente em função das prioridades estratégicas do Ministério da Educação para o setor integrar outras respostas e outras dimensões para novos levantamentos. Durante as visitas ao terreno, os inquiridores preencheram fichas de reporte semanal, nas quais foram sintetizados os principais resultados recolhidos em cada semana por cada equipa.

Para a primeira etapa deste levantamento, foram definidos os seguintes objetivos:

i) caracterizar os jardins de infância

ii) analisar o perfil dos educadores.

Numa segunda etapa de levantamento de dados no terreno, será recolhida informação acerca da criança em contexto educativo

O levantamento de dados teve a duração de três meses (dezembro 2017 - fevereiro de 2018) e ocorreu no Setor Autónomo de Bissau e nas 8 regiões (Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quínara Tombali). Este levantamento permitiu mapear a oferta da rede, assumindo uma dimensão nacional que procura identificar fenómenos associados a esta oferta.

As equipas de recolha eram compostas por 4 elementos: 1 inquiridor FEC, 1 elemento das Direções Regionais de Educação e 2 elementos escolhidos pelo Ministério da Educação, através da Direção de Serviços para o Pré-Escolar e Pequena Infância, previamente formados pela FEC,

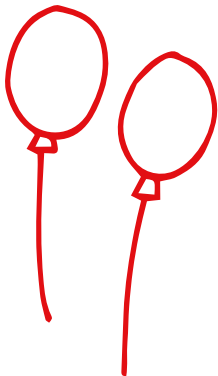
em conjunto com o Ministério da Educação, que desenhou a metodologia do levantamento. A participação de uma equipa multidisciplinar constituiu uma mais-valia, já que permitiu a todos uma apropriação contextualizada e a legitimidade da aproximação aos inquiridos.

O questionário foi construído em conjunto com a Direção de Serviços para o Pré-Escolar e Pequena Infância, de forma a integrar informação relevante para o Ministério da Educação. Os inquiridores participantes receberam 15 horas de formação sobre o questionário e o seu modo de aplicação, para garantir a qualidade e recolha fidedigna dos dados. Para além do questionário, cada equipa tinha um *smartphone* com uma aplicação móvel que permitiu localizar cada jardim de infância através de coordenadas GPS (latitude e longitude). Embora esta localização não seja tão precisa como seria a de um equipamento especializado e com acesso à internet, estes dados permitem ter uma visão geral da distribuição dos jardins de infância pelo território nacional. A colocação destes dados num mapa *online* permite a visualização e partilha desta informação, permitindo também associar a cada jardim de infância algumas das suas características (por exemplo: tipo de gestão, número de salas, número de funcionários).

Este levantamento baseia-se, na maioria das questões, nos relatos verbais dos inquiridos, sendo, sempre que possível, verificadas as suas afirmações. Independentemente dos lapsos ocasionais, derivados da recolha e inserção de dados, o número de elementos recolhidos é bastante alargado, pelo que a análise global dos dados permite que esses lapsos acabem por ser inexpressivos dentro do conjunto global dos resultados.

QUESTIONÁRIO	DIMENSÃO	DADOS RECOLHIDOS
O JARDIM	Dimensão Organizacional	Denominação e Caracterização Institucional
		Modelo de Gestão
		Estrutura, equipamentos e serviços complementares
	Dimensão Pedagógica	Apetrechamento material
		Coordenação pedagógica
		Materiais e jogos pedagógicos
	Necessidades Educativas Específicas	
O Educador — Caracterização — Formação — Estatuto profissional		

Figura 1. Organização dos dados recolhidos através do questionário, relativamente ao jardim e ao educador.



Dos jardins identificados, 205 encontravam-se fechados à chegada da equipa de inquiridores. Os motivos apresentados são diversos, destacando-se o facto de a equipa ter chegado fora do horário de funcionamento ou durante a interrupção de férias (de Natal). Apesar destes constrangimentos, foi possível reagendar um encontro de forma a obter informação de 195 dos 205 jardins de infância inicialmente fechados. Quanto aos restantes 10 jardins, foram recolhidas apenas as informações possíveis a partir da observação do exterior do edifício. No total, incluindo todos estes estabelecimentos, foram aplicados 744 questionários correspondentes a 744 jardins de infância. Referir igualmente que dos 744 inquiridos nem todos responderam à totalidade do questionário, daí a referência ao número de respondentes em algumas questões, o que difere do número global de 744 jardins de infância.

Quase 50% dos inquiridos desempenhavam funções de diretores nos jardins de infância identificados. Uma percentagem importante (12,4%) são padres - confirmando a importância das instituições religiosas neste setor - professores (11,6%) e sub ou vice-diretores.

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Diretor	361	48,5
Padre	92	12,4
Professor	86	11,6
Função não identificada	61	8,2
Sub ou vice-diretor	48	6,5
Coordenador	18	2,4
Secretário	18	2,4
Outros ⁷	14	1,9
Proprietário	13	1,7
Administrador	12	1,6
Financeiro/tesoureiro	6	0,8
Pedagogo	6	0,8
Responsável	5	0,7
Membro da direção	4	0,5

Tabela 1.
Função dos inquiridos para o preenchimento do questionário.

Importa evidenciar que, mesmo nos casos em que os jardins de infância responderam ao questionário, se constatou no tratamento de dados que nem todas as questões foram respondidas, pelo que ao longo do estudo se evidenciará na análise dos campos o número de respondentes, verificando-se números totais diferentes.

Os dados recolhidos através deste questionário foram tratados com recurso ao *software* Microsoft Excel 2007 e analisados com recurso ao IBM SPSS Statistics 22.

⁷ Supervisor, Membro do Comité de Gestão, Responsável de Disciplina, Chefe de Higiene, Presidente do Conselho Pedagógico Responsável de Turno, Responsável do Bloco, Porta-voz, Responsável do Património, Estatístico, Auxiliar, Presidente da Associação.

03



CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ ESCOLAR

CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ BISSAU

A análise dos dados é apresentada de seguida, dividindo-se em dois grandes blocos:

- 1)** Estabelecimentos de Educação de Infância – Jardins de infância e
- 2)** Profissionais em Jardins de infância.

Relativamente aos jardins de infância, apresentam-se dados relativamente à sua Denominação e Caracterização Institucional, às Estruturas, aos Materiais e Equipamentos, à Gestão e Administração Escolar e aos Serviços Complementares. No segundo bloco, relativo aos profissionais, analisam-se temas como os recursos humanos existentes e o rácio adulto criança, as práticas de planificação, os salários, a distribuição nacional dos educadores, a idade, a formação e os anos de experiência dos educadores.

3.1. ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: JARDINS DE INFÂNCIA

Como referimos anteriormente, e com base do documento de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares (em processo de aprovação), define-se jardim de infância como um serviço que respeite as seguintes condições:

- i)** ter, no mínimo, 25 a 30 crianças;
- ii)** as crianças terem entre os 3 os 5 (jardim de infância) ou os 5 e os 6 (educação pré-escolar) anos de idade;
- iii)** ter, no mínimo, um adulto responsável pelas atividades com as crianças.

Ainda, de acordo com este documento, compete ao jardim de infância:

- i)** garantir cuidado e assistência à criança pequena através de serviços que considerem (alimentação saudável, saúde e cidadania; ambiente seguro e saudável; estimulação psicossocial; proteção e segurança);
- ii)** incutir nas crianças espírito de curiosidade, criatividade através da exploração da natureza, ambiente social, música, brincar e lazer;

iii) garantir uma passagem suave entre o ambiente familiar e o pré-escolar;

iv) providenciar cuidados e supervisão adequada durante a ausência dos pais/cuidadores;

v) inculcar as normas sociais que sejam culturalmente relevantes, bem como as competências e comportamentos que permitam a criança ajustar-se ao seu contexto particular e ao contexto social alargado.

3.1.1. Distribuição da rede de educação pré-escolar

Como se pode verificar no gráfico 1, a distribuição de jardins de infância é muito heterogénea nas diferentes regiões, com uma clara dominância do Setor Autónomo de Bissau (34%). Cacheu e Oio destacam-se como duas das regiões com maior prevalência de jardins de infância (17% e 14% respetivamente), enquanto Bolama e Tombali se apresentam como as regiões com menos estabelecimentos (com 3% cada).

NÚMERO DE JARDINS DE INFÂNCIA/REGIÃO



Gráfico 1.
Distribuição dos jardins de infância pelas 9 regiões do território nacional.

Segundo as projeções da população, existiam na Guiné-Bissau, em 2018, cerca de 201 704 crianças entre os 3 e 6 anos (MENCJD,2013). Destas, e de acordo com os dados recolhidos neste levantamento, 44 611 frequentavam um dos jardins de infância identificados, ou seja, estamos perante uma taxa de cobertura estimada de 22%.

Comparando esta taxa de cobertura com a taxa bruta de escolarização para o ensino básico (143% para o 1º ciclo, 76% para o 2º ciclo e 61% para o 3º ciclo (MEN, 2015a), verifica-se que existem disparidades significativas entre a oferta do pré-escolar e a do ensino básico.

Importa salientar, no entanto, que estas estimativas carecem de dados mais fiáveis, pois, como se pode verificar, tanto as variáveis populacionais como a contagem do número de crianças a frequentar o pré-escolar apresenta discrepâncias significativas. Além disso, para fazer uma comparação entre a taxa bruta e a taxa líquida⁸ de escolarização, seria necessário ter informações mais detalhadas sobre o número de crianças a frequentar o pré-escolar fora da faixa etária dos 3-6 anos.

3.1.2. Denominação e Caracterização Institucional

TIPOLOGIA DE ESCOLA

No Sistema Educativo da Guiné-Bissau, existem diversas tipologias de Escolas com designações distintas associadas à origem da sua implementação: públicas se devem a sua origem ao Ministério da Educação, ou não públicas se tiveram outra origem e se mantêm fora da administração direta do estado. Entre estas últimas, os pontos de origem são diversos e, por isso estudados, e referidos por diferentes autores:

“A participação comunitária não tem sido homogênea, surgindo respostas e modelos diferentes na promoção da educação. (...) No caso da Guiné-Bissau, as escolas populares, as escolas madrassas, as escolas comunitárias, as escolas de autogestão, bem como escolas públicas com participação de associações de manjacos, contribuem para o alargamento da cobertura escolar e para um acesso mais abrangente das populações à educação” (Lopes, C., 2007:51).

“As escolas madrassas são escolas confessionais relacionadas com a religião islâmica. São criadas e mantidas pelas respetivas entidades religiosas, funcionando deste modo junto das mesquitas. Essas escolas ensinam a religião islâmica e a língua árabe, na sua maioria procuram seguir os programas oficiais.” (Campos & Furtado, 2009:41).

“As escolas privadas, como o próprio nome indica, são escolas construídas e dirigidas por entidades privadas (...).” (Lopes, L., 2014:28)

As escolas corânicas mencionadas em muitos documentos internacionais, apesar da referência, não são reconhecidas pelo Ministério da Educação, por não assumirem o currículo nacional, e, por isso, não certificam alunos quanto ao seu percurso académico.

Assim sendo, podemos assumir que estas ofertas representam dois setores: público e não público, sendo que este último integra escolas com origens de constituição distintas como podemos verificar. A diversidade de tipologias assume igual padrão na oferta do pré-escolar. Neste estudo são apresentadas apenas três tipologias de jardins de infância: públicos, comunitários e privados. Assume-se a inclusão de escolas confessionais (como as corânicas, ou madrassas, ou outras) dentro da oferta privada. No entanto, neste levantamento, não foram identificados jardins de infância incluídos dentro das escolas corânicas, pois encontraram-se apenas instituições frequentadas por crianças com idades superiores à faixa dos 3-6 anos.

Dos 744 jardins de infância identificados, verifica-se que 55% (411) são de tipologia privada, 26% (192) são comunitários e 17% (124) públicos. A

⁸ A taxa bruta diz respeito à proporção entre o número de crianças a frequentar um nível e o total de crianças existentes para a faixa etária correspondente. Enquanto a taxa líquida é a proporção entre o número total de crianças a frequentar um nível dentro da faixa etária esperada nesse nível e o número total de crianças existentes para essa faixa etária.

região de Biombo e, sobretudo, o Setor Autónomo de Bissau concentram o maior número de jardins de infância de tipologia privada. Ainda que tenha expressão noutras regiões (caso de Cacheu), as regiões de Bafatá, e de forma muito acentuada, a de Oio são as que promovem mais uma tipologia comunitária. Dentro de um quadro de escassez de oferta pública, a região de Cacheu é a que regista uma presença do setor público mais significativa.

NÚMERO DE JARDINS DE INFÂNCIA/REGIÃO E TIPOLOGIA

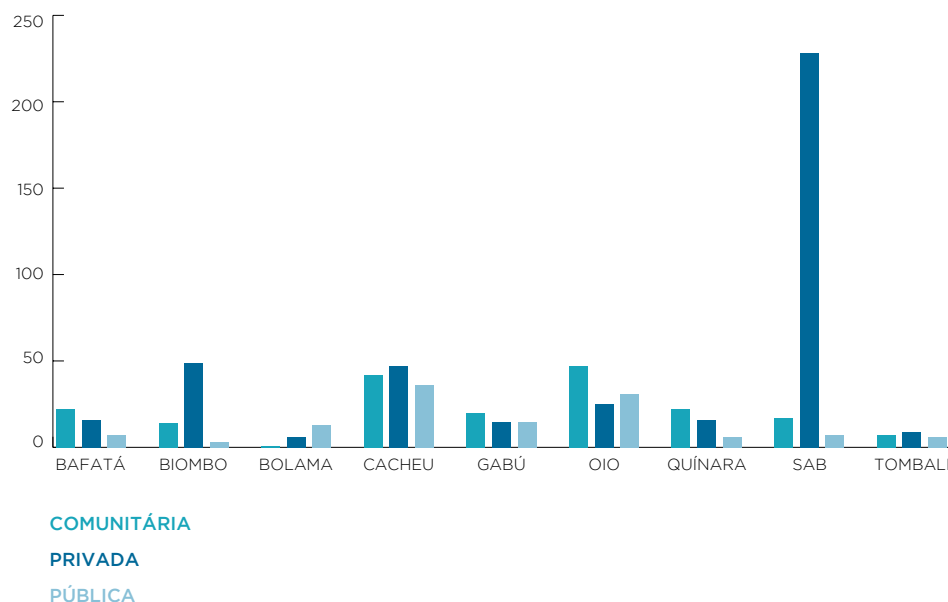


Gráfico 2.

Distribuição dos jardins de infância por cada uma das tipologias de escola, em função da região

JARDINS DE INFÂNCIA POR TIPOLOGIA

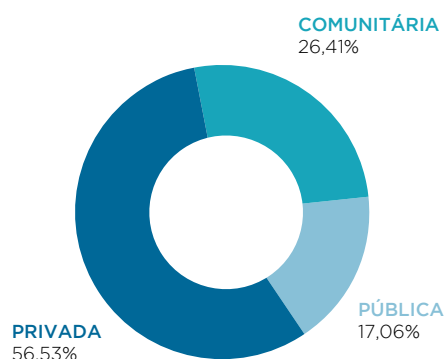


Gráfico 3.

Percentagem de jardins de infância para cada uma das tipologias de escola.

Segundo o Plano Setorial da Educação (MEN, 2015a), o Ministério da Educação evidenciava, em 2015, que o setor privado acolhia quase metade dos efetivos escolares de educação de infância. Três anos sobre esta informação, os dados recolhidos neste levantamento reforçam que este número já ultrapassou a metade relativamente ao pré-escolar. Segundo os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2015), todos os setores (público, privado e comunitário) duplicaram a sua taxa de cobertura entre 2010/2011 e 2012/2013, com uma forte preponderância do setor privado.

Como refere o Ministério da Educação (MEN, 2015a), a expansão da rede do pré-escolar e o grande aumento de efetivos neste nível devem-se às iniciativas privadas, nomeadamente geridas por entidades religiosas, que se têm desdobrado em iniciativas, em especial nos centros urbanos.

Dos 744 jardins de infância inquiridos, verifica-se que 76% (566) operam sem alvará de funcionamento. No quadro do ensino particular (Decreto-Lei 7/91), a concessão de alvarás deve ser feita mediante requerimento dirigido ao Ministério da Educação. Cabe, neste caso, à Direção Geral do Ensino atribuir o alvará que se constituirá como título de utilização do estabelecimento (art.º 5, alínea 5). Pese embora tal referência, as funções da DGE, descritas no Decreto-Lei que aprofunda a lei orgânica dos Ministérios, não referem esta competência, deixando

⁹ Em Dec. Lei nº 1/2015, art. 22, passam a ser designadas por Direções Regionais de Educação.

estas atribuições às Delegacias Regionais de Educação⁹ onde se refere expressamente que deverá “analisar e decidir sobre requerimentos de autorizações, provisórias ou definitivas, de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e acompanhar as condições de funcionamento e a organização pedagógica e administrativa dos mesmos”. (Dec. Lei 10/2006, art.º 34). Em complemento a IGE fica com a incumbência de exercer “funções de auditoria e controlo da legalidade, exceto se esses estabelecimentos, em resultado de relações contratuais com o MENES ou com o Estado, integrarem a oferta da rede pública de educação da pequena infância e de ensino, caso em que a IGE exerce funções de acordo com essas relações contratuais, com amplitude idênticas à que dispõe relativamente aos estabelecimentos da rede pública.” (Dec. Lei 10/2006, art.º 26).

Em suma, cabe às DRE a apreciação criteriosa da autorização do funcionamento dos jardins de infância, cabendo posteriormente à IGE garantir que os que foram autorizados a funcionar mantêm um grau de compromisso das práticas de funcionamento e de qualidade da oferta educativa.

A nível regional, as regiões que proporcionalmente têm mais jardins de infância com alvará são Biombo e Oio e sem alvará são Bolama, Cacheu e SAB.

NÚMERO DE JARDINS DE INFÂNCIA COM E SEM ALVARÁ

	FREQUÊNCIA						
	Públicos		Comunitários		Privados		
REGIÃO	Com alvará	Sem alvará	Com alvará	Sem alvará	Com alvará	Sem alvará	TOTAL
Bafatá	0	7	2	20	2	13	44
Biombo	3	0	3	10	21	27	64
Bolama	0	13	0	1	0	6	20
Cacheu	0	35	0	42	7	40	124
Gabú	3	12	1	19	3	12	50
Oio	15	16	3	43	6	18	101
Quínara	0	6	3	19	3	12	43
SAB	4	3	3	14	66	161	251
Tombali	1	5	0	4	3	6	19
TOTAL	26	97	15	172	111	295	716 ¹⁰

O JARDIM TEM ALVARÁ?

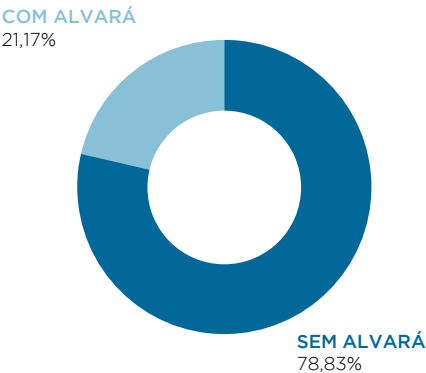


Gráfico 4. Percentagem de jardins com e sem alvará.

Tabela 2. Número de jardins de infância com e sem alvará, em função da tipologia de escola e da região.

¹⁰ O número está abaixo dos 744 jardins de infância inquiridos já que alguns não responderam a esta questão.

CONSTRUÇÃO

Em termos de infraestrutura, o questionário procurou apurar qual a construção que caracterizava os jardins de infância.

TIPO DE CONSTRUÇÃO

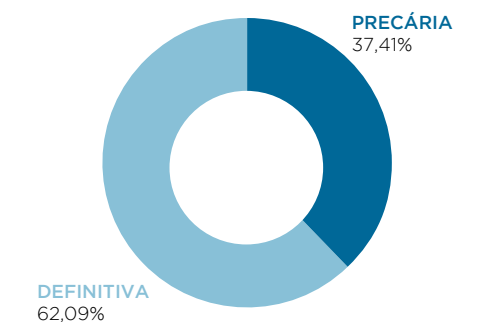
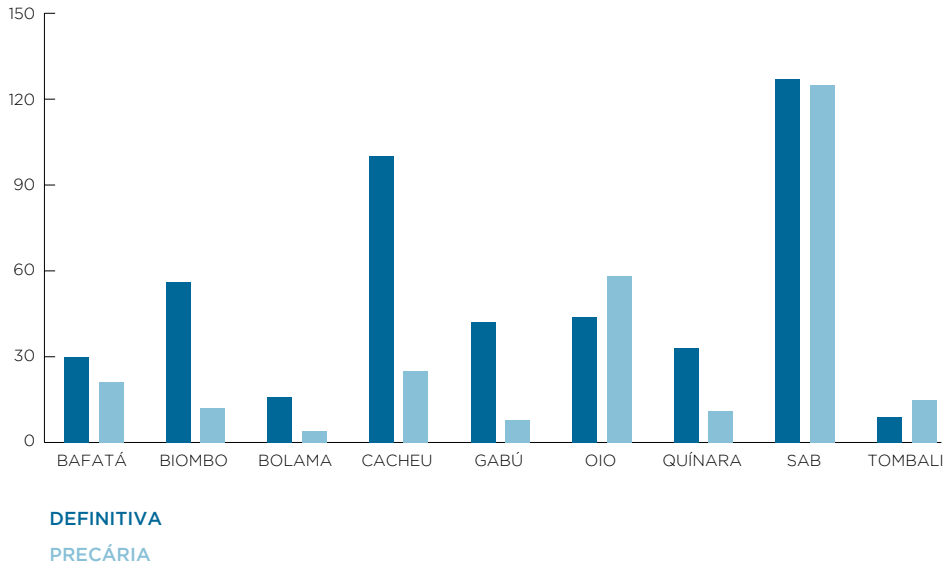


Gráfico 5. Percentagem de jardins com construção definitiva e precária.

Gráfico 6. Número de jardins com construção definitiva e precária, em função da região.

TIPO DE CONSTRUÇÃO/REGIÃO



Um número apreciável de jardins de infância (457, ou seja 62%) possui uma construção definitiva¹¹. Ainda assim, importa evidenciar que 297 jardins de infância (quase 38%) desenvolvem as suas atividades em construções precárias. Atendendo à escassez de oferta no setor, 37% constitui um número ainda significativo no universo de jardins de infância atualmente disponíveis na Guiné-Bissau¹².

As regiões de Cacheu e Biombo são as que evidenciam possuir na sua rede mais jardins de infância em construção definitiva em relação às construções precárias. Em contrapartida, as regiões de Oio e Tombali são aquelas em que a construção dos jardins de infância é mais precária. O Sector Autónomo de Bissau possui uma rede muito idêntica de número de jardins de infância em construção definitiva e precária.

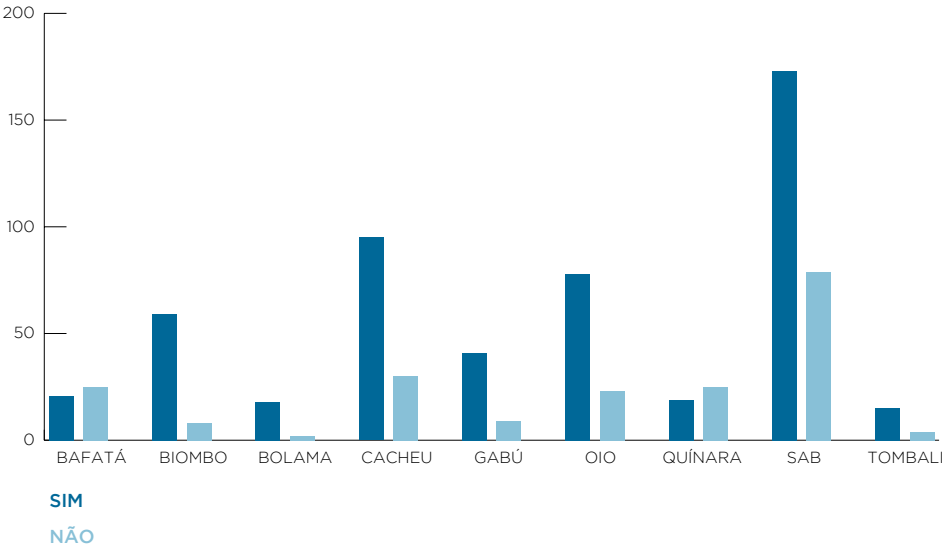
¹¹ Entende-se por construção definitiva aquela que é feita com materiais duradouros que não representam risco de infiltrações de chuvas, perigo de queda, provocada por exemplo por rajadas de vento (podem ser materiais locais) e por construção precária a que, embora protegendo da chuva e vento é menos duradoura precisando de mais manutenção e substituição (palha, folhas de palmeira com cibe, argila misturada com folhas palha, blocos de adobe) (Documento Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares, pp. 4 e 5).

¹² De acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson, Região*Alvará (p<0,001), Região*Integração em escola de ensino básico (p=0.000), Região*Tipo de gestão (p<0,001), Região*Tipo de construção (p<0,001).

INTEGRAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO

Cerca de 70% (519) dos jardins de infância estão integrados a escolas do ensino básico. Na maior parte das regiões (exceção para Bafatá e Quínara), os jardins de infância estão integrados em escolas do ensino básico.

NÚMERO DE JARDINS INTEGRADOS E NÃO INTEGRADOS/REGIÃO



O JARDIM ESTÁ INTEGRADO NUMA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO?

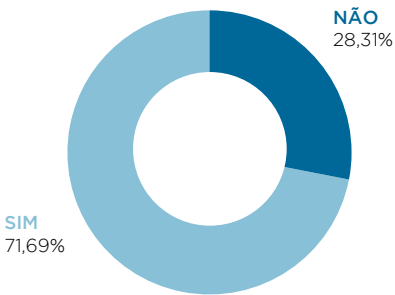


Gráfico 7. Percentagem de jardins integrados e não integrados numa escola do ensino básico.

Gráfico 8. Número de jardins integrados e não integrados numa escola do ensino básico, em função da região.

ANOS DE FUNCIONAMENTO

O jardim de infância com mais história na Guiné-Bissau tem 72 anos. Como se pode verificar no gráfico 8, a grande maioria dos jardins funciona há menos de dez anos, embora uma percentagem significativa esteja em funcionamento há mais de duas décadas. Em concreto, a média de longevidade dos jardins de infância no país é de 9,53 anos (para os 716 jardins que responderam a esta questão).

HÁ QUANTOS ANOS ESTÁ A FUNCIONAR O JARDIM

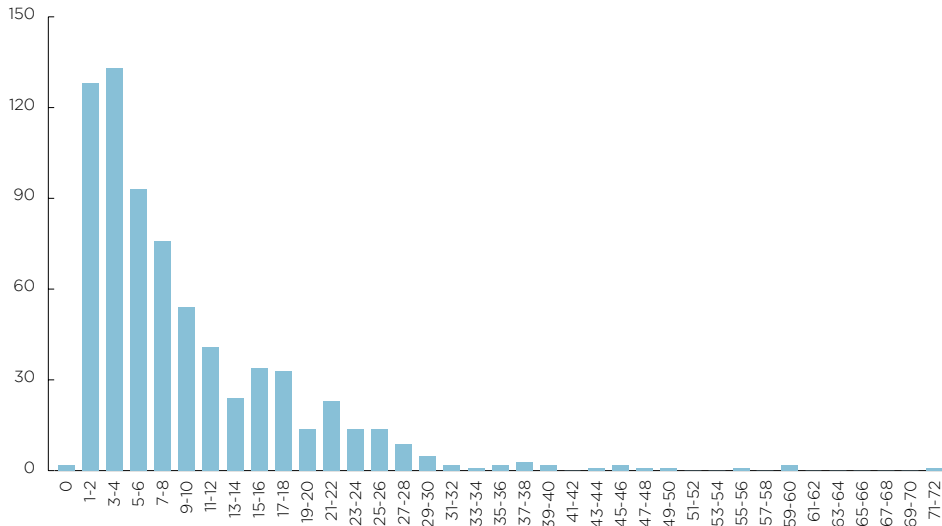


Gráfico 9. Distribuição do número de anos de funcionamento dos jardins

MÉDIA DE ANOS DE FUNCIONAMENTO DO JARDIM/REGIÃO

REGIÃO	MÉDIA	NÚMERO	DESVIO PADRÃO
Bafatá	11,06	47	10,186
Biombo	8,03	63	5,872
Bolama	26,70	20	16,743
Cacheu	7,44	124	5,909
Gabú	10,35	49	13,566
Oio	7,12	101	5,840
Quínara	5,81	42	4,935
SAB	10,37	251	8,850
Tombali	13,84	19	11,330
Total	9,53	716	9,167

Tabela 3.
Média de anos de funcionamento dos jardins, em função da região.

Comparando as diferentes regiões do país verificam-se algumas diferenças¹³ especialmente no caso de Bolama (média= 26.7), onde a média é muito superior à média nacional (9,53), e Quínara (média=5.81), onde, ao contrário, a média é significativamente mais baixa que a média nacional.

SALAS: NÚMERO, CRIANÇAS E DIMENSÕES

Numa análise mais detalhada do interior dos jardins de infância, é possível verificar que o número de salas por estabelecimento varia entre 1 a 15 salas para os 727 jardins de infância respondentes. A média global por jardim de infância é de 1 a 2 salas.

A média de meninos e meninas por sala é de cerca de 18, verificando-se neste aspeto uma igualdade de género marcante. Estes dados fazem sentido se se considerar que o abandono escolar feminino atinge o seu auge mais tarde, por volta do fim do ensino básico, quando as meninas atingem a puberdade e ficam mais vulneráveis a situações de casamento precoce e trabalho infantil (MENCJD, 2013). As raparigas abandonam mais do que os rapazes ao longo do ensino básico, e, apesar de, neste contexto, as crianças, dos dois sexos trabalharem em casa, há uma tendência para as raparigas terem mais obrigações, sobretudo na adolescência, cozinhando, lavando a roupa, e ocupando-se dos irmãos mais novos. Apesar da divisão de papéis ser provavelmente mais rígida nas zonas rurais, as diferenças notam-se talvez mais nas zonas urbanas, onde os trabalhos físicos dos rapazes não são tão necessários (Roque, 2011).

O número total de crianças declaradas nos questionários recolhidos é de 43 013 (21 194 meninos e 21 819 meninas) – para os 691 jardins de infância que responderam a esta questão, ou seja, cerca de 93% dos jardins identificados. Por jardim de infância, a média de crianças é de 62,16 crianças por jardim de infância. Em termos de faixa etária, e com base nas respostas recolhidas, somam-se 1940 crianças de 2-3 anos, 6513 crianças de 3-4 anos, 8754 crianças de 4-5 anos e 9404 crianças de 5-6 anos. A tendência crescente em função da idade confirma o facto de educação de infância ser valorizada essencialmente nos últimos anos antes da entrada na escolaridade obrigatória.

¹³ Diferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p<0,001).



NÚMERO DE SALAS, DE CRIANÇAS E ÁREA DA SALA

	N.º RESPONDENTES	MÍNIMO	MÁXIMO	SOMA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Número total de salas	727	1	15	1423	1,96	1,38
Média do número de crianças por sala	711				35,94	18,43
Média de meninos por sala	691				17,72	9,68
Média de meninas por sala	691				18,36	10,35
Média de crianças com 2-3 anos por sala	70				21,80	13,35
Média de crianças com 3-4 anos por sala	221				26,24	16,08
Média de crianças com 4-5 anos por sala	250				29,38	17,51
Média de crianças com 5-6 anos por sala	258				30,36	16,98
Número total de crianças do jardim	692	4	333	43013	62,16	42,51
Área média das salas do jardim	697	3	376,7		31,26	21,94

Tabela 4.
Estatísticas descritivas relativas ao número de salas, número de crianças (total, por sala, por sexo e por idade) e área da sala.

Quanto à dimensão das salas, o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares recomenda que cada sala preveja 1,5 m2 por criança. Como se pode verificar no gráfico 10, a grande maioria das salas dos jardins de infância identificada possui uma área por criança muito abaixo do recomendado, constituindo a média 0,77 m2 por criança.

M2 POR CRIANÇA NAS SALAS

	N.º RESPONDENTES	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
M2 por criança	674	0,06	6,70	0,77	0,76

Tabela 5.
Estatísticas descritivas relativas ao m2 por criança nas salas dos jardins de infância.

JARDINS DE INFÂNCIA EM FUNÇÃO DOS M² POR CRIANÇA

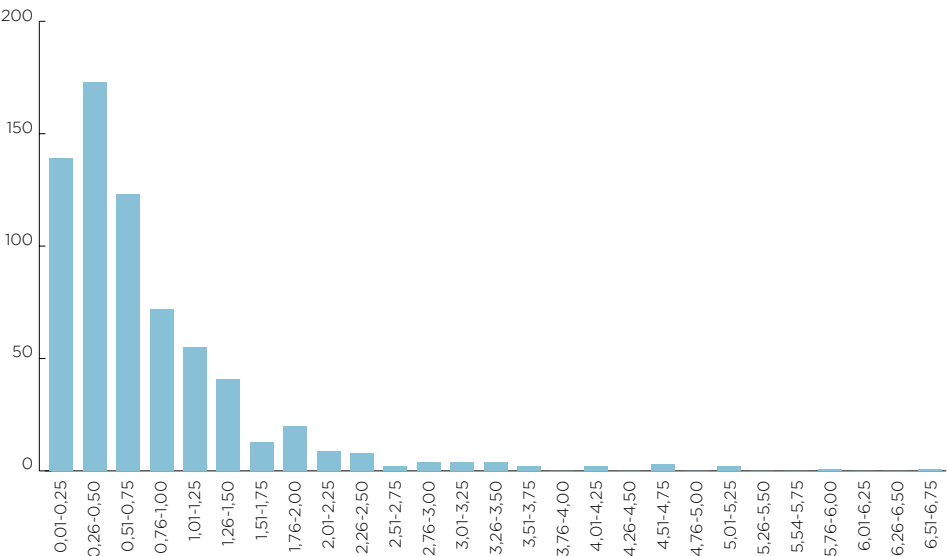


Gráfico 10.
Distribuição do número de jardins de infância em função dos m² por criança disponíveis nas suas salas.

DISTÂNCIA CASA-JARDIM DE INFÂNCIA

A oferta de jardins de infância é escassa no país, pelo que um dos campos de inquirição incidiu na distância percorrida de casa ao jardim de infância. Nos 477 jardins de infância respondentes, a distância média percorrida pelas crianças é de 2,59 km.

Como se pode verificar no gráfico 11, na maioria dos casos a criança que vive mais longe do jardim de infância tem de deslocar-se até 6 km, sendo pontuais os casos em que a distância ultrapassa os 10 km.

Verifica-se uma clara discrepância relativamente aos 2 km a pé máximos previstos pelo Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares.

DISTÂNCIA MÁXIMA PERCORRIDA PELAS CRIANÇAS

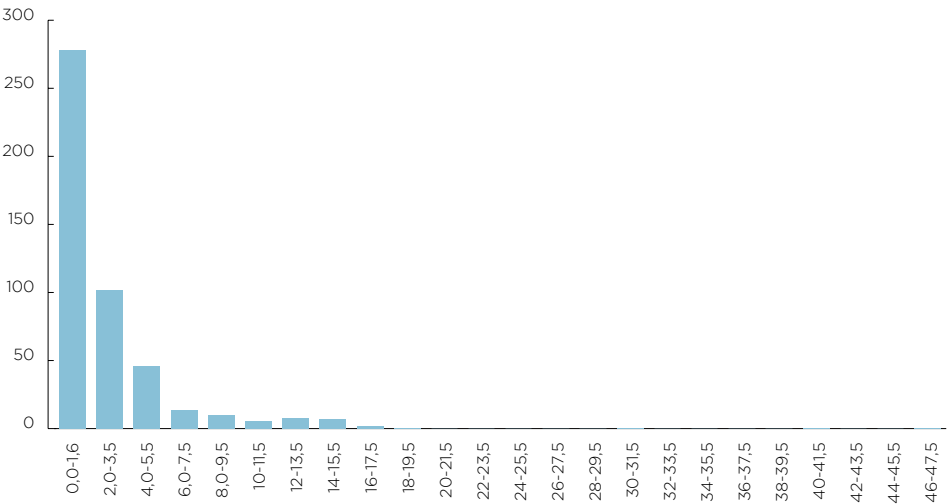


Gráfico 11.
Distância máxima percorrida pelas crianças para chegar ao jardim de infância.



3.1.3. Estruturas do Jardim de infância

ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR

As instalações do jardim de infância devem ser vedadas de forma a evitar interferências externas, tais como a presença de animais e de pessoas estranhas ao estabelecimento e impedir que as crianças se afastem do recinto. A vedação pode ser feita em cimento, tijolo, adobe, lama, bambu, querentim, talo de milho, paus/ramos, cercas de flores/plantas e outros.

As vantagens da vedação como requisito na área da Proteção da Criança são diversas, destacando-se:

- 1) proteção contra danos e perigos;
- 2) garantias de segurança no recreio e estabelecimento;
- 3) prevenção de situações de abuso e negligência. A localização do jardim de infância deve salvaguardar:
 - i) um ambiente em redor seguro e saudável (livre de águas estagnadas, lixos industriais e tóxicos, currais);
 - ii) a não proximidade de barulhos excessivos;
 - iii) o afastamento de estradas movimentadas. Todos estes aspetos são contemplados no Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares.

Figura 2.
Exemplos de espaços exteriores dos jardins de infância.

De acordo com os dados recolhidos neste levantamento, existe um espaço considerado de recreio em 670 jardins de infância, havendo apenas 44 que não possuem espaço exterior (para os 714 jardins que responderam a esta questão). Nos 94% dos jardins de infância que possuem espaço exterior, este funciona como um prolongamento do espaço interior, vedado com barreiras mais ou menos sólidas (muros, querentim), em 243 jardins de infância, ou sem qualquer vedação em 479.

Na ausência de vedação, 633 inquiridos assumem que não existem perigos relevantes. Nos casos em que foram identificados perigos no espaço exterior, estes prendem-se, na maioria das vezes, com a proximidade de uma via onde circulam viaturas. Outros perigos como pedras e garrafas no chão, poços e fontanários nas proximidades, lixo/sujidade, vegetação e valetas foram identificados.

O Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares não apresenta orientações precisas quanto as dimensões que o espaço exterior deva ter, referindo que apenas que deverá ser “amplo o suficiente para as crianças poderem brincar em segurança” (pelo menos grupos de 20-25 crianças e dois adultos no mesmo período), e nunca inferior ao dobro da área da(s) sala(s) de atividades, incluindo o espaço de zona coberta.

Apenas 110 jardins de infância têm disponíveis equipamentos no espaço exterior. Esses equipamentos, embora pouco frequentes, quando estão disponíveis, são bastante diversos e encontram-se, na maioria das vezes, num estado de conservação bom ou razoável. Na lista dos materiais e equipamentos existentes, são referidos baloiços, cavalinhos, escorregas, bolas, raquetes, bicicletas, areia, pneus, argolas, arcos, cordas, varas, campos de futebol, entre outros.

Quanto à manutenção, este espaço é, geralmente, limpo (em 623 casos), tem sombras (em 481 jardins de infância), propícias para que as crianças o possam frequentar mesmo no período mais quente.

ACESSIBILIDADES

Relativamente às acessibilidades, é referida a importância de as instalações não terem obstáculos físicos para permitir o acesso das crianças com necessidades especiais no Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares.

De acordo com os dados recolhidos, as condições de acessibilidade para crianças e adultos com mobilidade reduzida/incapacidade motora são ainda muito diminutas, garantidas apenas em 296 jardins de infância, contra 421 jardins de infância (para os 717 jardins respondentes).

A abordagem e cuidado relativamente às questões de mobilidade reduzida têm aumentado no discurso, na frequência e intensidade, visíveis nas orientações ministeriais e nas ações da sociedade civil. Ainda que seja necessário um maior investimento na área, dos 714 jardins de infância respondentes, 36% dos jardins comunitários, 39,6% dos privados e 54% dos públicos promovem condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida.

AS CRIANÇAS E OS ADULTOS COM INCAPACIDADE MOTORA TÊM ACESSIBILIDADE?

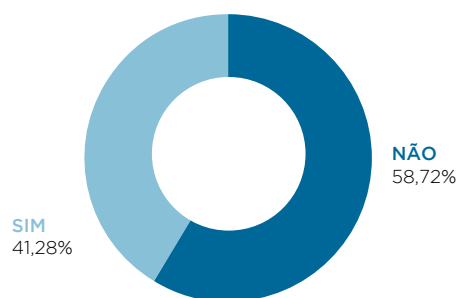


Gráfico 12.

Percentagem de jardins com e sem condições de acessibilidade para crianças com incapacidade motora.

NÚMERO DE JARDINS DE INFÂNCIA COM E SEM ACESSIBILIDADE

	Jardins de infância						
	Comunitários		Privados		Públicos		
REGIÃO	Com acessibili- dade	Sem acessibili- dade	Com acessibil- idade	Sem acessibili- dade	Com acessibili- dade	Sem acessibili- dade	TOTAL
Bafatá	22	0	15	0	7	0	44
Biombo	1	11	8	40	0	3	63
Bolama	1	0	6	0	13	0	20
Cacheu	20	22	21	26	25	10	124
Gabú	14	5	11	4	12	3	49
Oio	2	45	3	21	3	28	102
Quínara	1	21	1	14	1	5	43
SAB	3	14	88	139	2	5	251
Tombali	3	1	8	1	3	2	18
TOTAL	67	119	161	245	66	56	714 ¹⁴

Tabela 6.
Número de jardins de infância com e sem acessibili-
dade, em função da tipologia de escola e da região.

ELETRICIDADE

Do universo dos 744 jardins de infância inquiridos, mais de 80% (586 jar-
dins de infância) não tem acesso a energia elétrica, reflexo das condições
da população da Guiné-Bissau, em que apenas 12% tem acesso a este
recurso (dados de 2010, Ecreee - Se4all in West Africa, 2015).

CONSERVAÇÃO E MANUTENÇÃO

Dos jardins de infância visitados, o estado de conservação das salas é
considerado pelos inquiridores como “bom” em 524 jardins de infância,
havendo 188 em que as salas foram consideradas em “mau estado de
conservação” (para os 712 jardins respondentes). Além do estado de
conservação, grande parte dos inquiridos consideram que o jardim de
infância um espaço seguro (564 jardins de infância), com boas condi-
ções em termos de luminosidade (673 jardins de infância), ventilação
(668 jardins de infância) e acústica (600 jardins de infância).

Quanto à manutenção, 85% dos inquiridores consideram que as salas
estão limpas (correspondendo a 603 jardins de infância). Dentro das
condições de conservação e manutenção, o aspeto que se destaca
negativamente prende-se com a ausência de redes mosquiteiras nas
janelas, situação que afeta mais de 80% dos jardins de infância identifi-
cados (589). Esta situação é agravada no caso dos 37% dos jardins de
infância que funcionam em instalações precárias.

LIMPEZA E HIGIENE

Apesar das condições precárias muitas vezes encontradas (37% dos
jardins de infância) e das dificuldades económicas, 546 jardins de in-
fância 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).

O JARDIM DE INFÂNCIA DISPÕE DE
ELETRICIDADE?

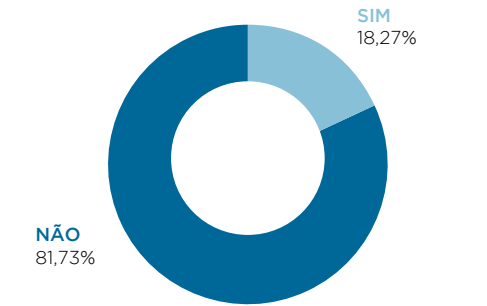


Gráfico 13.
Percentagem de jardins que têm e não têm acesso à
eletricidade.

¹⁴ Dos 717 jardins de infância que responderam sobre
as condições de acessibilidade, 3 não forneceram
informação sobre a tipologia de escola, pelo que o
total neste cruzamento de variáveis é de apenas 714.

A SALA ESTÁ EM BOM ESTADO DE CONSERVAÇÃO?

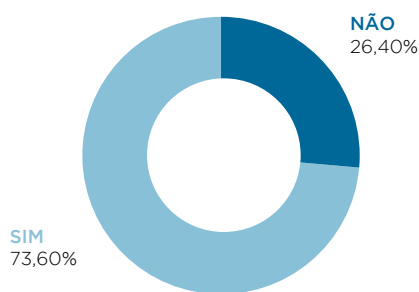


Gráfico 14.
Percentagem de jardins com salas em bom e mau estado de conservação.

AS JANELAS POSSUEM REDE MOSQUITEIRA?

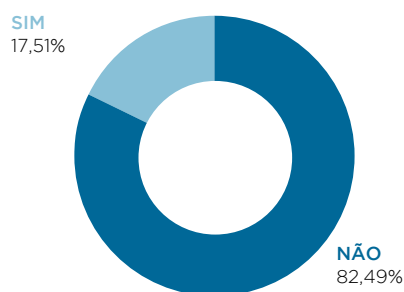


Gráfico 15.
Percentagem de jardins com e sem redes mosquiteiras nas janelas.

Gráfico 16.
Posicionamento dos jardins em termos de funcionamento das latrinas, limpeza, existência de água e de portas e separação por sexo das mesmas.

A limpeza associada à saúde não se restringe aos espaços físicos. 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).

A questão da limpeza e higiene é um aspeto claramente valorizado pelos profissionais de educação, refletindo padrões culturais enraizados.

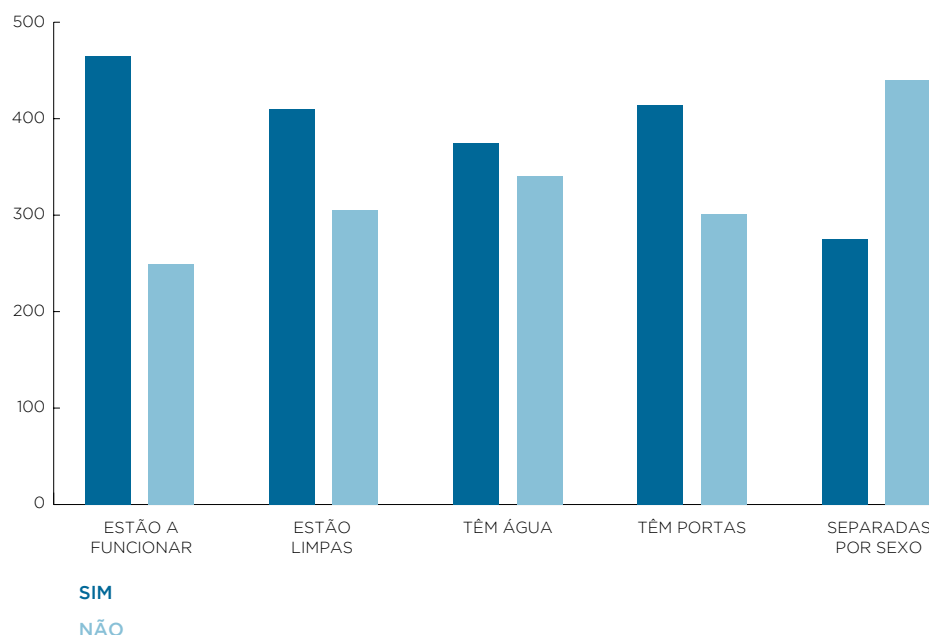
LATRINAS

Especificamente sobre as casas-de-banho ou latrinas melhoradas é referido no Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares que: i) todos os serviços de oferta pré-escolar devem ter instalações sanitárias ventiladas; ii) as casas de banho ou latrinas melhoradas devem ser separadas para meninas e meninos; iii) cada estabelecimento deve ter vasilhas/bidons de água junto às casas de banho ou latrinas melhoradas; iv) local apropriado para eliminação adequada do lixo; v) lavatório ou outro tipo de equipamentos (baldes, bacias, ...) com água e sabão para lavar as mãos.

Segundo os dados recolhidos, 465 jardins de infância têm latrinas funcionais contra 249 (para 714 jardins de infância respondentes). Os aspetos que parecem comprometer o seu funcionamento são a falta de limpeza, de água e de portas - 305 jardins não têm latrinas limpas, 340 não têm latrinas com acesso à água e 301 têm latrinas sem portas.

Um aspeto limitador prende-se com o facto de não existirem casas de banho separadas por sexo. Apenas 275 jardins de infância têm latrinas separadas para meninos e meninas, contra casas de banho comum em 440 jardins de infância (para 715 jardins de infância respondentes).

POSICIONAMENTO DOS JARDINS EM TERMOS DE FUNCIONAMENTO DAS LATRINAS



ACESSO À ÁGUA

De acordo com o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares, em todos os jardins deve haver água suficiente para garantir a limpeza e higiene do estabelecimento e deve haver água potável para consumo das crianças. Na falta de água canalizada disponível, cada sala deverá dispor de 2 recipientes para guardar água: 1) Para consumo; 2) Para lavagem das mãos.

Os dados recolhidos neste levantamento mostram que mais de metade dos jardins de infância (366) não têm acesso a um ponto de água. Nos 348 jardins de infância com acesso à água, a sua proveniência é variável, como se pode verificar na tabela 6. Na maioria dos casos, a água provém da torneira (117) ou é canalizada (111), embora não seja claro qual é, de facto a sua proveniência - se se trata de água da rede pública ou se é extraída de um poço ou furo (e, neste caso, pode vir, também, da torneira).

PROVENIÊNCIA DA ÁGUA NOS JARDINS COM ACESSO A ÁGUA

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Torneira	117	15,7
Canalizada	111	14,9
Bomba/bomba manual	37	5,0
Poço	27	3,6
Furo	18	2,4
Torneiras fora da escola	18	2,4
Bomba ou poço fora da escola/na comunidade	8	1,1
Outros	7	0,9
Água dos vizinhos	6	0,8
Uso de lixívia/tratada	3	0,4
Filtro	3	0,4

Tabela 7.
Proveniência da água no caso dos jardins que afirmaram ter acesso a um ponto de água dentro do jardim.

Nos casos em que não existe acesso a água dentro do jardim de infância (366 casos, dos quais apenas 338 indicaram qual a solução encontrada para aceder à água), a solução passa por recorrer às fontes de água existentes e disponíveis na comunidade (130) ou a um poço fora das imediações da escola. Em 42 jardins de infância, uma das formas de suprir a falta de água é a de solicitar que cada criança traga aquela que irá consumir/usufruir.

PROVENIÊNCIA DA ÁGUA NOS JARDINS SEM ACESSO A ÁGUA

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Procuram nos vizinhos ou comunidade	130	17,5
Poço fora da escola	115	15,5
Cada criança traz	42	5,6
Torneiras ou bombas fora da escola	41	5,5
Outro	10	1,3

Tabela 8.
Proveniência da água no caso dos jardins que afirmaram não ter acesso à água.

Segundo os inquiridos, 450 jardins de infância tratam a água para beber e preparar refeições, contra 259. Na grande maioria dos casos (314), o tratamento é feito, como recomendado, com recurso exclusivo a lixívia; em 85 casos, ao recurso a lixívia soma-se o filtro; em 35 apenas se recorre a filtro.

FORMA DE TRATAMENTO DA ÁGUA

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Lixívia	314	42,2
Lixívia e filtro	85	11,4
Filtrada	35	4,7
Torneiras/canalizada	33	4,4
Outro	11	1,4

Tabela 9.
Forma de tratamento da água para consumo.

O tema do acesso à água deixa algumas questões por responder que teriam de ser averiguadas de forma mais aprofundada através de outro tipo de perguntas. A existência de tantas respostas sobrepostas (por exemplo, torneiras fora da escola, bomba ou poço fora da escola/na comunidade, água dos vizinhos, etc.) mostra que a questão poderá não ter sido bem formulada ou compreendida, acabando por originar dados difíceis de interpretar.

Há algo, contudo, que pode ser concluído, dentro ou fora do jardim de infância, com ou sem a participação das famílias, cada jardim acaba por encontrar a sua própria solução. Infelizmente, a percentagem de jardins que garante a potabilidade da água é mais reduzida do que o desejável.

3.1.4. Materiais e equipamentos

MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS

Dos 744 jardins inquiridos, 601 tinham algum tipo de mobiliário (quase 84%). Em mais de 90% dos casos, esse mobiliário diz respeito a mesas ou carteiras e também a cadeiras ou bancos. O quadro negro também é muitas vezes referido (por 353 jardins).

Seguem-se peças de mobiliário para arrumação, como estantes, armários, cabides ou prateleiras, referidos cerca de uma centena de vezes.

MATERIAIS E JOGOS PEDAGÓGICOS

A SALA POSSUI MOBILIÁRIO?

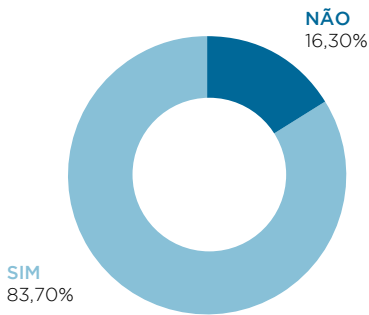


Gráfico 17.
Percentagem de jardins com e sem mobiliário.



Figura 3.
Exemplos de salas de jardim de infância com o tipo de mobiliário mais frequente.



Figura 4.
Exemplo de uma sala de jardim de infância com alguns materiais disponíveis.

Entende-se por material e jogos pedagógicos, todos os suportes e recursos lúdico-didáticos que permitem ao educador desenvolver atividades planeadas ou emergentes decorrentes da programação (institucional e do educador) e dos interesses das crianças. Para o funcionamento dos serviços pré-escolares, é necessário que o estabelecimento desenvolva: i) um horário flexível e “amigo” das crianças pequenas, respeitando as suas necessidades; ii) atividades apropriadas à idade das crianças e que promovam o seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social.

A disponibilidade de material pedagógico e de estímulo em quantidade e qualidade é igualmente referida no documento Plano Sectorial de Educação Guiné-Bissau (MEN,2015a), bem como, a utilização de materiais locais para a confeção de material lúdico e educativo.

EXISTEM MATERIAIS E JOGOS PEDAGÓGICOS?

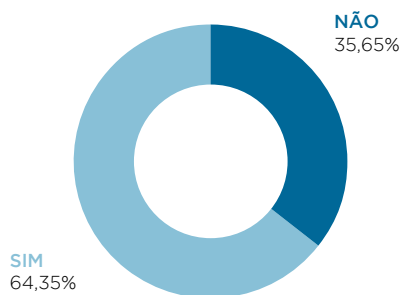


Gráfico 18.

Percentagem de jardins de infância com e sem materiais e jogos pedagógicos.

No universo dos 744 jardins de infância inquiridos, 718 responderam à questão relativa à existência de materiais e jogos pedagógicos: 34% (256 jardins) afirmaram possuir algum tipo de material, enquanto 62% (462 jardins de infância) afirmaram não ter nenhum tipo de material ou jogos pedagógicos.

De entre os 256 jardins com algum tipo de material, os livros e cartazes são os mais referidos. Também foram referidos com alguma frequência “brinquedos”, sem explicitação do tipo de brinquedos referidos. Com muito menos frequência são referidos equipamentos ou materiais que apelem ao desenvolvimento motor (bolas, raquetes, bicicletas, es-correga, baloiço, etc.), de construção e manipulação (jogos de encaixe, quebra-cabeças, puzzles figuras geométricas, cubos, casas, carrinhos, etc.), de exploração visual (imagens, gráficos, jornais, etc.), materiais de escrita e desenho (lápiz, giz, tintas, cordas e linhas, etc.), e instrumentos musicais (tambor, balafon¹⁵).

EXISTEM MATERIAL DE DESGASTE E OUTRO MATERIAL DE APOIO?

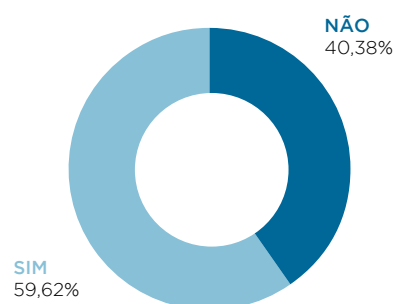


Gráfico 19.

Percentagem de jardins com e sem materiais de desgaste e outro material de apoio.

MATERIAIS DE DESGASTE

Entende-se por material de desgaste, os materiais lúdico-didáticos (lápis de cor e de carvão, tintas, pinceis, papel material para modelagem) que precisam de ser repostos periodicamente para que as atividades possam acontecer continuamente, permitindo às crianças o aprofundamento das possibilidades desses recursos materiais (por exemplo, sessões de pintura semanais, desenho diariamente, atividades de modelagem - plasticina, barro, lama - semanais).

Cerca de 60% dos jardins de infância (443) possuem material de desgaste ou outro material de apoio. O material mais frequente é o giz que, sendo um material mais acessível, permite dar uso ao quadro negro, muito presente nos jardins de infância. O material básico de desenho, como lápis e papel, aparece em segundo lugar.

Com menos frequência, são referidos outros materiais, que estão presentes em alguns jardins de infância (149 jardins mencionam, pelo menos, um destes elementos): espumas, fita-cola, cordas, linhas, pau-zinhos, areia, pedrinhas, papel (branco e colorido, cartolina, cartão, jornais), lápis de cera, tintas, canetas, régua, tesoura e plasticinas.

3.1.5. Gestão e Administração Escolar

MODELOS DE GESTÃO

Muitas vezes, a gestão das escolas é confundida com as tipologias de escola, não estando, no entanto, os modelos de gestão associados à origem de criação da escola. Este modelo advém, em parte, da forma como se desenhou a função de gestão da escola, e sob este desígnio podem-se encontrar múltiplos formatos: comitês de gestão em escolas públicas assim como nas comunitárias, mas também escolas de todas as tipologias em que a direção só se apoia na figura do diretor. Furtado (2005:591) reforça esta ideia referindo, como exemplo, que “a gestão das escolas comunitárias apresenta vários modelos, sendo dois mais frequentes: um Comité de Ligação Comunidade-Escola com membros escolhidos pela própria comunidade ou um Comité de Gestão do qual

¹⁵ Instrumento musical de percussão, de madeira, semelhante ao xilofone.

fazem parte o Diretor da Escola e os representantes dos professores, alunos e da comunidade.”

Independentemente da sua tipologia, há tendência para a liderança da escola ser entregue a um diretor, que, em muitos casos, é acompanhado de um comité de gestão ou de associações de Pais e Encarregados de Educação. Nas escolas públicas este diretor é indicado pelo Ministério da Educação, nas restantes tipologias, referenciado de formas muito diversas.

Embora em alguns documentos seja advogada a participação da comunidade nos órgãos na gestão, não é muito claro quais as funções que se atribuem aos diferentes intervenientes. A Associação de Pais e Encarregados de Educação é um dos elementos da componente de Gestão e Administração Escolar e Pedagógica do jardim de infância e, em articulação com o Comité de Gestão Escolar (COGE), faz parte do desenvolvimento escolar (Envolvimento parental ou comunitário), de acordo com o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares.

A função de diretor é clarificada no Despacho n.º 21/GMEJCD/13, em que se apela a um perfil com necessidade de conhecimento específico de forma a potenciar o trabalho docente e os resultados da escola. Outro aspeto a reter prende-se com o facto de a gestão integrar uma dimensão pedagógica, que não deve ser confundida com a prática pedagógica assumida pelos docentes. Importa destacar o relevo da dimensão de administração e gestão escolar desempenhado pelo diretor e previsto na legislação, com destaque para desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola, quanto à aprendizagem dos alunos; analisar os indicadores e utiliza-los para tomada de decisão que levem à melhoria contínua do projeto educativo, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional do país; liderar e assegurar a implementação do currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, ciclos e modalidades de ensino; promover a organização a documentação dos registos escolares (Despacho n.º 21/GMEJCD/13).

Nenhum dos aspetos referidos compromete a importância da participação da comunidade no apoio a outras dimensões de funcionamento das escolas. Em 296 dos jardins de infância identificados existe um Comité de Gestão (CG), que apoia a gestão do estabelecimento, segundo o relato dos entrevistados. Este Comité é composto, em média, por 4 elementos, variando entre 1 e 44 pessoas. Destes, 278 realizam reuniões, em média 4 vezes ao ano (valores a variar entre 0 e 36 reuniões anuais).

De entre os jardins de infância respondentes, 244 afirmaram existir Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE). Esta APEE possui, em média, 6 elementos, mas, em alguns casos, é muito mais numerosa, atingindo, no máximo, 84 membros.

Estas APEE desempenham funções diversas, sendo a mais frequente o apoio direto na manutenção do jardim de infância (por exemplo, na higiene, limpeza, segurança, reparações, horta escolar) e também a participação em funções de organização e gestão (relação com a direção, organização de reuniões, angariação e gestão de fundos, etc.). As respostas recolhidas encontram-se sintetizadas na figura 5.

Nenhuma atividade	Apoio, dinamização, programação de atividades	Intermediária nas relações com a direção
Higiene, Limpeza, Segurança	Controlo de despesas e professores, cobranças	Apoio na construção ou reparação
Procura de parcerias	Marcação e organização de reuniões	Ajudam na horta escolar
Sensibilização da comunidade para a importância da escola	Ajudam no pagamento de despesas, aquisição de materiais, preparação de refeições	Resolução de problemas ou conflitos

Figura 5.
Funções desempenhadas pelas APEE.

Em muitos casos, o nível de participação situa-se num ou vários destes elementos:

- i) garantia da manutenção do edifício;
- ii) financiamento das necessidades correntes da escola;
- iii) segurança e alimentação das crianças.

Embora seja advogada a participação destes órgãos de gestão¹⁶, e de esta gestão integrar a dimensão pedagógica, em rigor, é difícil perceber o seu envolvimento e as consequências de uma participação numa área técnica e por isso com necessidade de conhecimento específico – do domínio de educadores de infância, e professores – podendo, se não for o caso, comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Dos 407 jardins de infância que afirmam ter a figura de Coordenador Pedagógico, 396 cumprem, de acordo com os inquiridos, as suas funções. Essas funções passam, essencialmente, pela coordenação e pela supervisão. As respostas dadas pelos inquiridos encontram-se sintetizadas na figura 6.

Coordenar, supervisionar atividades pedagógicas
Coordenar, planejar e controlar as atividades escolares
Coordenar, orientar os professores
Planificar documentos
Formar as educadoras
Observar o funcionamento da escola
Controlar materiais
Gerir a escola
Controlar assiduidade
Seguir os programas
Contratar educadores

Figura 6.
Funções desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico.

É importante observar que os coordenadores pedagógicos referem assumir de forma representativa, a dimensão pedagógica como o essencial das suas tarefas diárias. No sentido oposto, a única tarefa administrativa referida é o controlo de assiduidade. Se por um lado, é positivo verificar o foco na dimensão pedagógica é também verdade que este quadro de análise pode remeter para a fraca implementação administrativa nas escolas, que poderá incorrer numa fraca regulação das mesmas.

¹⁶ A Associação de Pais e Encarregados de Educação é um dos elementos da componente de Gestão e Administração Escolar e Pedagógica do jardim de infância e, em articulação com o Comité de Gestão Escolar (COGE), faz parte do desenvolvimento escolar (Envolvimento parental ou comunitário), de acordo com o Guia de Critérios Mínimos.

Finalmente, outro aspeto relevante é a preocupação em referir os programas como instrumento de trabalho que orienta a ação do docente.

INSTRUMENTOS GERAIS DE ORGANIZAÇÃO

Os instrumentos de gestão referidos no Questionário centravam-se em:

- i) horário de funcionamento afixado;
- ii) calendário escolar;
- iii) regulamento interno;
- iv) boletins de matrícula;
- v) lista nominal das crianças;
- vi) presenças dos educadores;
- vii) presenças das crianças.

Nos jardins de infância respondentes, os instrumentos de gestão mais usados são a lista nominal das crianças (665), o boletim de matrícula (582), o registo de presenças das crianças (531) e dos educadores (459). O mesmo não se passa relativamente à existência de um horário de funcionamento afixado e visível (286), o que acontece apenas em cerca de 40% dos casos. Outro aspeto a merecer uma análise futura mais detalhada prende-se com o regulamento interno, instrumento central para definição de papéis, responsabilidades de todos os atores e, que na prática, existe apenas em cerca de metade dos jardins de infância (388).

NÚMERO DE Jardins de infância COM E SEM ALGUNS INSTRUMENTOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

		TIPO DE GESTÃO			TOTAL
		Comunitária	Privada	Pública	
O jardim tem calendário escolar	Sim	79	238	70	387
	Não	106	163	52	321
	TOTAL	185	401	122	18,36
O jardim tem regulamento interno	Sim	69	244	59	372
	Não	116	161	62	339
	TOTAL	185	405	121	711
Os boletins de matrícula estão preenchidos	Sim	136	344	100	580
	Não	49	59	22	130
	TOTAL	185	403	122	710
A lista nominal das crianças está preenchida	Sim	171	376	116	663
	Não	14	28	6	48
	TOTAL	185	404	122	711
Há registo de presenças dos educadores	Sim	97	273	88	458
	Não	87	129	34	250
	TOTAL	184	402	122	708
Há registo de presenças das crianças	Sim	120	314	94	528
	Não	64	90	28	182
	TOTAL	184	404	122	656

Tabela 10.
Número de jardins de infância com e sem alguns instrumentos de gestão e administração escolar, em função da tipologia de escola.

Importa destacar que o controlo da assiduidade, tanto das crianças como dos educadores ainda é um aspeto que necessita de forte investimento, uma vez que quase 28% dos jardins (531) não faz o registo de presenças das crianças e mais de 35% (459) não faz o dos educadores.

Este levantamento baseou-se, muitas das vezes, nos relatos dos entrevistados, não sendo sempre possível verificar a sua veracidade através dos documentos comprovativos, pelo que uma análise mais fidedigna destes aspetos exigiria um estudo específico e mais aprofundado, com recurso a recolha documental.

O JARDIM TEM PLANO ANUAL DE ATIVIDADES?

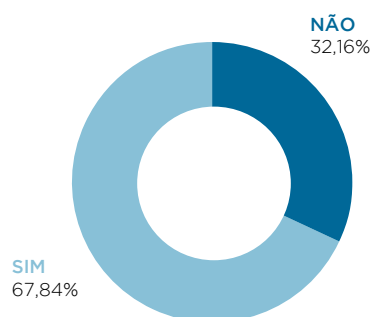


Gráfico 20.
Percentagem de jardins com e sem plano anual de atividades.

INSTRUMENTOS DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Nesta análise foi feita igualmente a sinalização de um instrumento de gestão pedagógica – o Plano Anual de Atividades – que em muitos casos é assumido como o conjunto de atividades administrativas (matrículas, reuniões de docentes, etc.) somado à planificação de atividades de cariz pedagógico que acrescentam diversidade à oferta educativa (atividades desportivas da escola, atividades no dia da criança, etc.).

No conjunto dos 709 jardins de infância que responderam a esta questão, é possível verificar que a realização de um Plano Anual de Atividades é uma prática de 481 jardins de infância. Porém 228 jardins de infância ainda não assumiram este instrumento como relevante para a sua gestão pedagógica.

MATRÍCULA E MENSALIDADES

O processo de matrícula é central para qualquer estabelecimento educativo, e tem implicações relevantes em outras dimensões de proteção da criança (registo de nascimento, vacinas). Dos 744 jardins de infância respondentes, 85,6% referem que os encarregados de educação devem apresentar a cédula pessoal/registo de nascimento e o cartão de vacinas das crianças; 8,7% dos jardins de infância solicitam apenas a apresentação de um documento: cédula pessoal/registo de nascimento ou cartão de vacinas. Em 12 jardins, não é pedido nenhum documento no ato de matrícula.

VALOR PAGO PELA MATRÍCULA

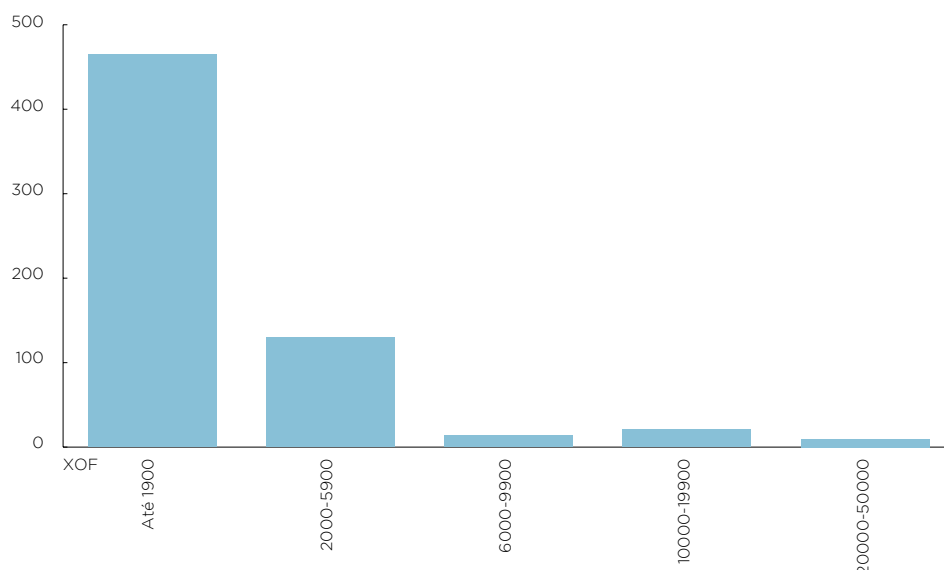


Gráfico 21.
Distribuição do número de jardins de infância em função do valor da matrícula.

DOCUMENTOS APRESENTADOS PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
NO ATO DE MATRÍCULA

DOCUMENTO APRESENTADO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
NS/NR	30	4,0
Cédula pessoal/registo de nascimento	29	3,9
Cartão de vacinas	36	4,8
Ambos	637	85,6
Nenhum	12	1,6

Tabela 11.
Documentos apresentados pelos encarregados de educação no ato de matrícula.

O processo de matrícula envolve na maioria dos jardins de infância inquiridos (642 em 714 jardins de infância respondentes), o pagamento de uma quantia por parte dos encarregados de educação. Esta quantia varia entre 10 e 50.000 XOF (entre 0,015 e 76,31€), com uma média de 2186 XOF (3,34€). Embora haja uma disparidade muito grande de valores, pode verificar-se no gráfico 21 que na esmagadora maioria dos casos, o valor se situa abaixo dos 6000 XOF (9,16€).

VALOR PAGO PELA MENSALIDADE

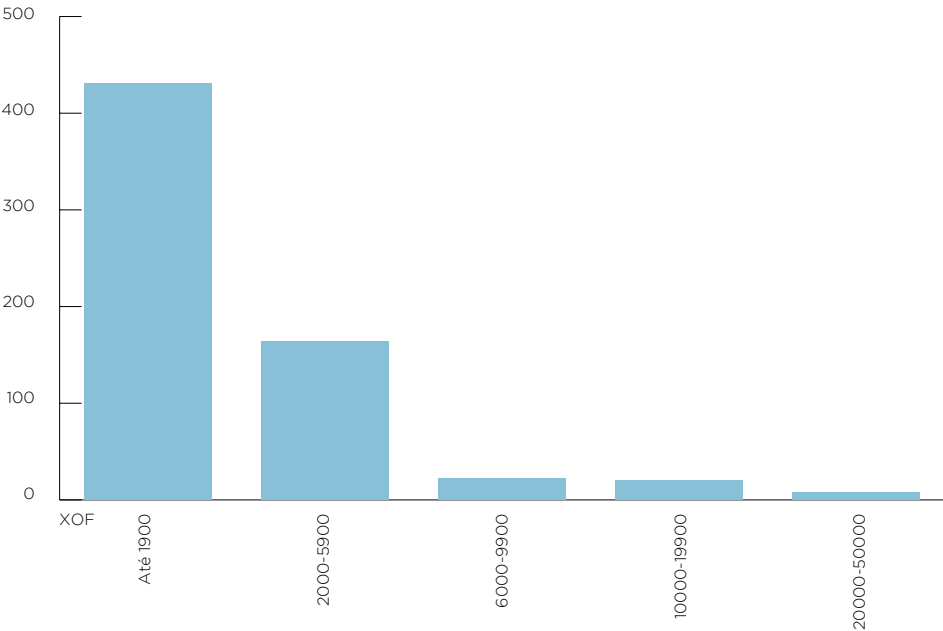


Gráfico 22.
Distribuição do número de jardins de infância em função do valor das mensalidades.

Para além do ato da matrícula, em 652 dos jardins de infância (91,44%, dos 713 jardins respondentes), a frequência no estabelecimento implica o pagamento de mensalidades, que oscilam entre 100 e 50.512 XOF (0,15 e 77,09€) sendo a média de 2415 XOF (3,69€).

Mais uma vez, tal como acontece com o valor da matrícula, apesar das grandes disparidades, quase todos os jardins se situam abaixo do limite dos 6000 XOF mensais (9,16€).

Tal como é referido no relatório do Ministério da Educação (MENCJD, 2013), o valor pago pelo acesso ao jardim de infância varia em função de diversos fatores, nomeadamente o local de residência e o tipologia da instituição. De facto, existem diferenças significativas¹⁷ entre o Setor Autónomo de Bissau e as restantes regiões do país, em que os valores médios das mensalidades são mais baixos. No caso das diferentes tipologias, as diferenças são significativas¹⁸, com o setor privado a cobrar valores muito mais elevados e os jardins comunitários com prestações mais baixas.

MÉDIA DO VALOR PAGO PELAS MENSALIDADES

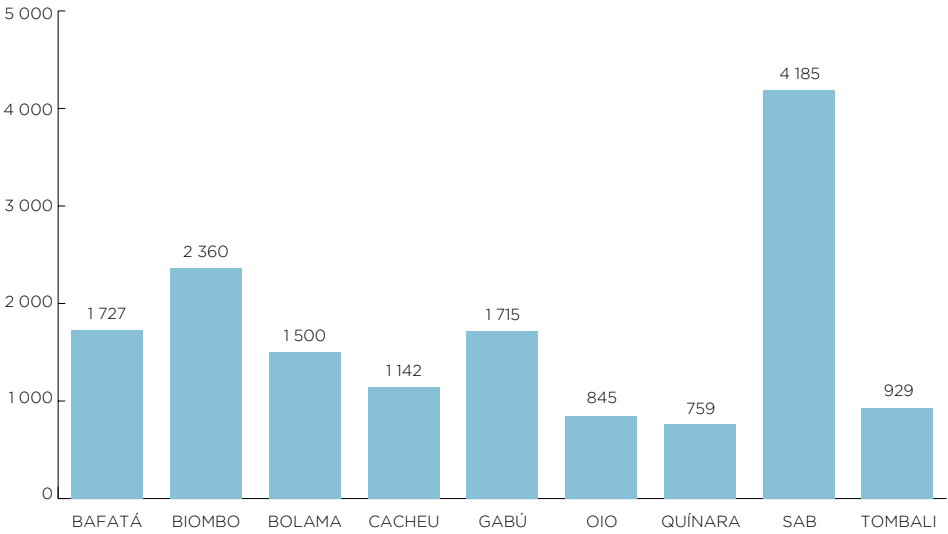


Gráfico 23.
Média das mensalidades pagas, em função da região.

MÉDIA DAS MENSALIDADES PAGAS EM FUNÇÃO DA REGIÃO

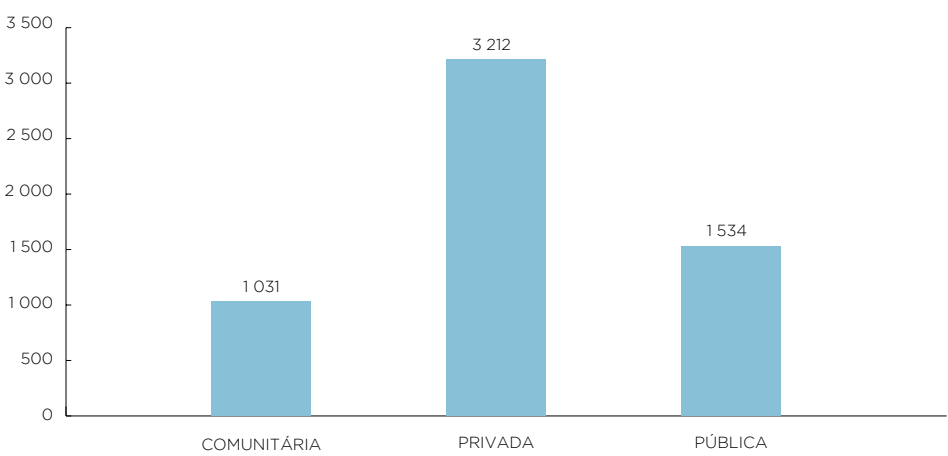


Gráfico 24.
Média dos valores pagos pela mensalidade do jardim de infância, em função da tipologia do jardim.

¹⁷ Diferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p<0,001).

¹⁸ Diferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p<0,001).

3.1.6. Serviços complementares

ALIMENTAÇÃO

Nos requisitos na Área da Nutrição o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares recomenda:

- i) alimentação nutricional e localmente adequada e equilibrada;
- ii) preparação de alimentos respeitando as condições de higiene;
- iii) fornecer uma boa quantidade dos micronutrientes responsáveis pelo crescimento, saúde da visão e proteção contra infeções (especialmente Vitamina A e Ferro) na dieta das crianças (preferencialmente com alimentos locais).

No universo dos 712 jardins de infância que responderam a esta questão, apenas 244 afirmam confeccionar refeições para as crianças contra 468. Dos que confeccionam refeições, 192 jardins de infância recebem géneros alimentares de várias entidades, destacando-se o do Programa Alimentar Mundial (PAM) como principal doador. A comparticipação de pais e da direção de escola é residual (16 jardins de infância).

PROVENIÊNCIA DOS GÉNEROS RECEBIDOS PELOS Jardins de infância

	FREQUÊNCIA ¹⁹	PERCENTAGEM
PAM	164	22,0
Outros	24	3,1
Direção/escola	10	1,3
Pais pagam	6	0,8
Cooperação portuguesa	4	0,5
Outros	5	0,5

Tabela 12.
Proveniência dos géneros recebidos pelos jardins de infância.

Os géneros recebidos são, na esmagadora maioria das vezes, arroz, óleo, feijão e sardinha (enlatada), aparecendo em segundo lugar, com muito menos prevalência, as papas e o leite. Muito raramente são oferecidos massa, cebola, açúcar, peixe, mancarra²⁰, pão, sal e bolachas.

Em 219 casos, os géneros estavam bem acondicionados no jardim de infância, embora em 58, se tenham verificado anomalias no acondicionamento dos bens alimentares com eventuais repercussões para a saúde das crianças.

Em 131 jardins de infância, os respondentes confirmaram a existência de suplementação para as crianças. Os tipos de suplementação referidos refletem a falta de entendimento claro sobre a questão colocada, seja por falha na colocação da pergunta, seja na sua compreensão. Em 19 jardins de infância, foram referidos suplementos alimentares como vitaminas (exemplo: A, C e complexo B) e ferro. Em 2 jardins de infância, são referidos alimentos como fruta, bolacha e chocolate.

¹⁹ Na questão relativa aos géneros alimentares, 192 jardins afirmam receber géneros. No entanto, ao identificar os géneros, há uma discrepância - 208 jardins identificam entidades das quais recebem géneros. Isto significa que 16 jardins disseram que não recebem géneros, mas depois identificaram uma entidade que lhes oferece géneros.

²⁰ Amendoim.

SAÚDE

Os cuidados complementares de saúde foram identificados como estando presentes em 401 jardins de infância. No quadro da saúde, a administração de vacinas encabeça a lista dos cuidados de saúde mais vezes referidos como exemplo (por 157 jardins).

Quando é colocada diretamente uma questão sobre a administração de vacinas, 585 jardins confirmam que estas são administradas às crianças (embora isso não aconteça em 120 das instituições respondentes). A vacina contra a Poliomielite é referida 448 vezes, o Mebendazol ou, genericamente, a desparasitação, é mencionada 222 vezes e a vacina Contra o Sarampo 53 vezes. Em 100 casos, os respondentes não identificaram nenhuma vacina, mas indicaram que as crianças são vacinadas sempre que decorre uma campanha de vacinação. Cinco jardins referem outro tipo de vacinas (BCG, Penta e vacina antitetânica) e 31 respondentes fazem referência a vitaminas.

A desparasitação é outro dos cuidados de saúde prestados através de 49 jardins de infância. A visita dos agentes de saúde comunitária (incluindo controlo de crescimento e higiene oral) e a sensibilização e orientação para questões de saúde, doenças e higiene corporal são mencionadas por 98 jardins enquanto a suplementação com vitaminas e ferro é mencionada 92 vezes.

Na grande maioria dos jardins (630), os educadores estão preparados para encaminhar as crianças a um serviço de saúde em situações urgentes, como febre e/ou vômitos e/ou diarreia, queixas de dores (por exemplo, dores de cabeça), pequenos acidentes, ferimentos ou cortes. Em muitos casos, foram dadas respostas genéricas como “quando estiver doente” ou “quando for necessário”, que não permitem aceder ao verdadeiro conteúdo pretendido com a pergunta. Em 100 jardins de infância são disponibilizados mebendazol, um desparasitante de emergência, bem como primeiros socorros ou medicamentos diversos como Paracetamol, Aspirina, Betadine, Brufen.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS (NEE)

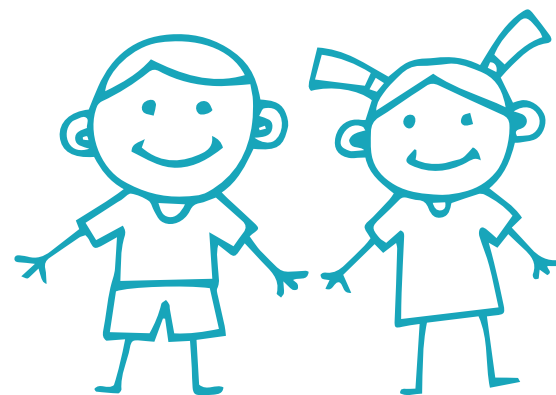
A Lei de Bases do Sistema Educativo acomoda o conceito de Educação Especial, assumindo que o sistema deverá “ter em vista ministrar cuidados educativos adequados a indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais e a crianças sobredotadas” (Lei 4/2011, art.º 33). Importa referir que a mesma lei prevê e orienta para que toda a rede se ajuste às necessidades destas crianças, nomeadamente, quanto ao currículo, programas e ritmo de aprendizagem, chamando a si e a outras entidades privadas a responsabilidade de apoiar esta área.

Procurando utilizar um conceito mais abrangente que não incluía apenas crianças com deficiência e sobredotados, optou-se pelo conceito de necessidades educativas específicas, que remete também para situações comportamentais ou outras fragilidades psicossociais, numa abordagem mais próxima da perspetiva dos direitos humanos (FEC, 2015).

No universo dos 744 jardins de infância inquiridos no estudo, verifica-se que existem crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em 212 dos jardins de infância. O número de crianças com NEE nestes jardins varia entre 1 e 9 no total (média de 1,73). Destes jardins de infân-

cia, apenas 194 afirmam trabalhar pela inclusão das crianças com NEE. Esta inclusão envolve, geralmente, manter a criança nas atividades do grupo, incentivá-la a brincar com os colegas, considerá-la como tendo direito às mesmas atividades que os outros. Contudo, também se refere que é necessário dar mais atenção, ter paciência, dar um tratamento especial e um cuidado mais específico.

Para compreender melhor os mecanismos de inclusão e exclusão na Guiné-Bissau será melhor apostar em outras formas de recolha de informação mais específica. Num país onde há ainda um grande desconhecimento sobre o tema das NEE, é possível prever que muitas das dificuldades menos “visíveis” passem frequentemente despercebidas. É, no entanto, possível perceber com os dados deste levantamento que há ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria.



3.1. PROFISSIONAIS EM JARDINS DE INFÂNCIA

A informação sobre os profissionais que trabalham nos jardins de infância foi recolhida de duas formas: 1) Questões sobre quantidade de recursos humanos, práticas de planificação e salários foram recolhidas na primeira parte do questionário, direcionada à caracterização do jardim, e respondida por um dos inquiridos identificados na secção da Metodologia; 2) Questões sobre a idade, a formação, os anos de carreira e o estatuto profissional foram colocadas aos próprios educadores, que foram entrevistados, utilizando a Ficha Caracterização, na dimensão do Perfil dos Educadores (ponto 19) (cf. Anexo 1). Em cada jardim de infância, os inquiridos entrevistaram, sempre que possível, todos os educadores presentes naquele momento, preenchendo, para tal, uma tabela por educador.

Importa esclarecer que no quadro deste levantamento, se usou a nomenclatura “educadores” para os profissionais que operam nos jardins de infância, ainda que não possuam as qualificações necessárias para desempenhar o papel de educador de infância, de acordo com o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares. Neste sentido, o educador será aquele que, independentemente do seu nível de formação, tenha a responsabilidade sobre o grupo de crianças, em todos os aspetos, especialmente no que diz respeito à componente pedagógica.

No conjunto dos 744 jardins de infância inquiridos, foi possível recolher informação sobre 1050 educadores. Este número é um pouco inferior ao número de educadores presentes no momento em que os inquiridos estavam nos jardins (1156, de acordo com os dados recolhidos na parte inicial do questionário), porque não foi possível inquiri-los a todos no momento da recolha.

Analisando os recursos humanos dos jardins de infância, verifica-se a existência de 1644 educadores (para 708 jardins respondentes) e 265 animadores/auxiliares (para 685 jardins respondentes). Nos dias de visita aos jardins, estavam presentes 1156 educadores (em 712 jardins).

RECURSOS HUMANOS E RÁCIO ADULTO-CRIANÇA

Passando agora para uma análise dos recursos humanos dos jardins, verifica-se a existência de 1644 educadores (para 708 jardins respondentes) e 265 ajudantes/auxiliares²² (para 685 jardins respondentes). Nos dias de visita aos jardins, estavam presentes 1156 educadores (em 712 jardins).

Por jardim de infância, o número de educadores varia entre 1 e 18, com uma média de 2,32. Os ajudantes/auxiliares variam entre nenhum e 11 por jardim, sendo a média de 0,39. As diferenças consideráveis entre número de educadores e ajudantes/auxiliares explicam-se, por um lado, pela falta de definições claras, na prática, que estipulem o perfil do educador de infância e, por outro lado, por existirem jardins onde não existe distinção entre educadores e auxiliares, mesmo que tenham níveis de formação e salários diferentes.

²² Segundo o Guia de Critérios Mínimos, os Ajudantes/Auxiliares são pessoas com não menos de 18 anos, de preferência com seis anos de escolaridade ou certificado de alfabetização básica.

NÚMERO DE EDUCADORES E ANIMADORES/AUXILIARES

	N.º RESPONDENTES	MÍNIMO	MÁXIMO	SOMA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Número total de educadores que trabalham no jardim	708	1	18	1644	2,32	1,97
Número de educadores presentes	712	0	15	1156	1,62	1,74
Número total de ajudantes/auxiliares	685	0	11	265	0,39	1,08
Rácio adulto (educador) - criança	686	2,5	161		32,17	19,16

Tabela 13.
Estatísticas descritivas relativas ao número de educadores e animadores/auxiliares, bem como do rácio educador-criança.

Em termos de rácio adulto-criança, calculado a partir do número total de educadores, este situa-se, em média, na ordem de 1 educador para 32,17 crianças. No mínimo, encontramos 1 educador para 2,5 crianças e, no máximo, 1 educador para 161 crianças. Mais uma vez, estamos perante valores muito distantes daquilo que é preconizado no Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares, recomendado 1 educador e 1 auxiliar para 25-30 crianças.



Figura 7.
Educador com um grupo de crianças.

PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO

As planificações constituem-se como um dos instrumentos fundamentais do trabalho dos docentes. Espera-se que através deste processo o educador faça uma planificação didática por intermédio de uma análise que permita a construção de uma proposta pedagógica que auxilie o desenvolvimento das crianças. A planificação deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, e deve relacionar os conteúdos, os conhecimentos próprios e a realidade, de forma a criar novos conhecimentos que ajudem na vida quotidiana da criança.

Zabalza (1992) considera o processo de planificação didática como, um conjunto de conhecimentos, ideias ou expressões sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza 1992, p. 48).

NÚMERO DE Jardins de infância QUE UTILIZAM DIFERENTES TIPOS DE PLANIFICAÇÃO

PLANIFICAÇÕES	SIM	NÃO	NS/NR
Anuais	202	517	25
Mensais	304	415	25
Semanais	304	412	28
Diárias	283	433	28
Quinzenais	4	715	25
Trimestrais	3	716	25

Tabela 14.
Número de jardins de infância que utilizam diferentes tipos de planificação.

Inquiridos na frequência das planificações, é possível constatar que a periodicidade mensal (304) e semanal (304) são as mais usuais nos 744 jardins de infância inquiridos. A prática de planificação anual é menor que a dimensão mensal e semanal, e merece uma análise já que é esta que confere uma visão global da ação do jardim de infância e das metas a alcançar para as crianças. Caso o trabalho do educador não seja acompanhado de uma prática de acompanhamento e de avaliação de competências desenvolvidas e em desenvolvimento, conforme os marcos do desenvolvimento da criança, corre-se o risco de comprometer todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (como salienta o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento dos Serviços Pré-escolares)

Pese embora a sua importância, verifica-se que a planificação é ainda uma prática que não é assumida como uma rotina por muitos educadores, retirando intencionalidade à sua ação.

SALÁRIO DOS EDUCADORES

Em 89,4% dos casos (665 jardins), os educadores recebem um salário, que varia muito, tanto no seu valor como na origem do pagamento. A grande maioria (66,32%) refere que o salário é pago pela direção do jardim ou escola. No entanto, esta resposta não nos esclarece sobre a proveniência dos fundos, que poderá ser própria, comunitária ou estatal. Cerca de 18% dos educadores acessíveis através deste estudo são pagos pela comunidade e quase 7% pelo Estado.

Existem, contudo, muitos outros casos, que incluem Organizações Não Governamentais (ONG) ou associações diversas, comités de gestão, pais/encarregados de educação e parcerias duplas entre o Estado, ONG, a escola e a comunidade.

O cruzamento desta variável com a tipologia do jardim de infância permite interpretar os resultados com maior clareza. Como se pode verificar no gráfico 26, a maioria dos casos em que é a direção do jardim a pagar os salários dos educadores corresponde a jardins privados. As organizações ou missões religiosas pagam os salários em jardins privados e o Estado em jardins públicos. Relativamente aos educadores pagos pela comunidade, a maioria diz respeito a jardins comunitários, no entanto, existem também 42 jardins públicos onde, pelo menos em parte, a comunidade paga os salários dos educadores.

QUEM PAGA O SALÁRIO DOS EDUCADORES

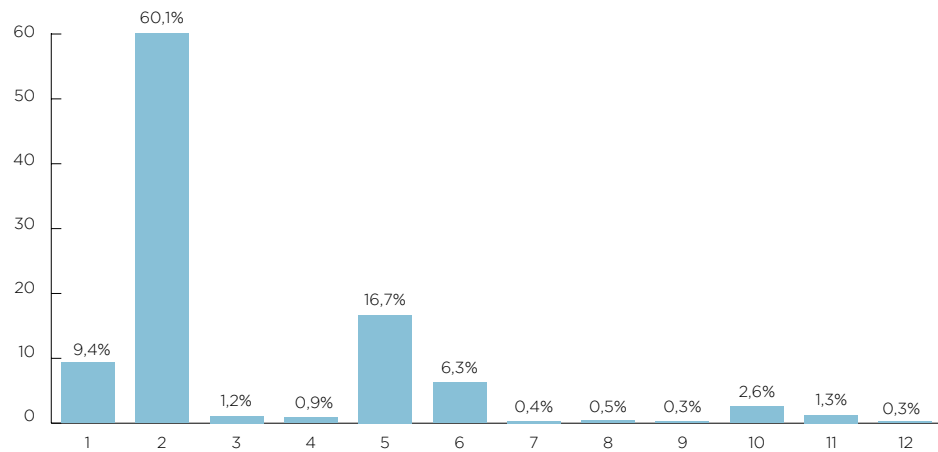


Gráfico 25.
Identificação de quem paga o salário dos educadores.

- 1 - Não responde
- 2 - Direção do jardim ou escola
- 3 - ONG/Associação
- 4 - Parceria dupla MEN/ONG/escola/comunidade
- 5 - Comunidade
- 6 - Governo/Estado/MEN
- 7 - Comité de Gestão
- 8 - Pais ou encarregados de educação
- 9 - Cooperação portuguesa
- 10 - Organizações ou missões religiosas
- 11 - Não recebe
- 12 - Proprietário

QUEM PAGA O SALÁRIO DOS EDUCADORES EM FUNÇÃO DA TIPOLOGIA

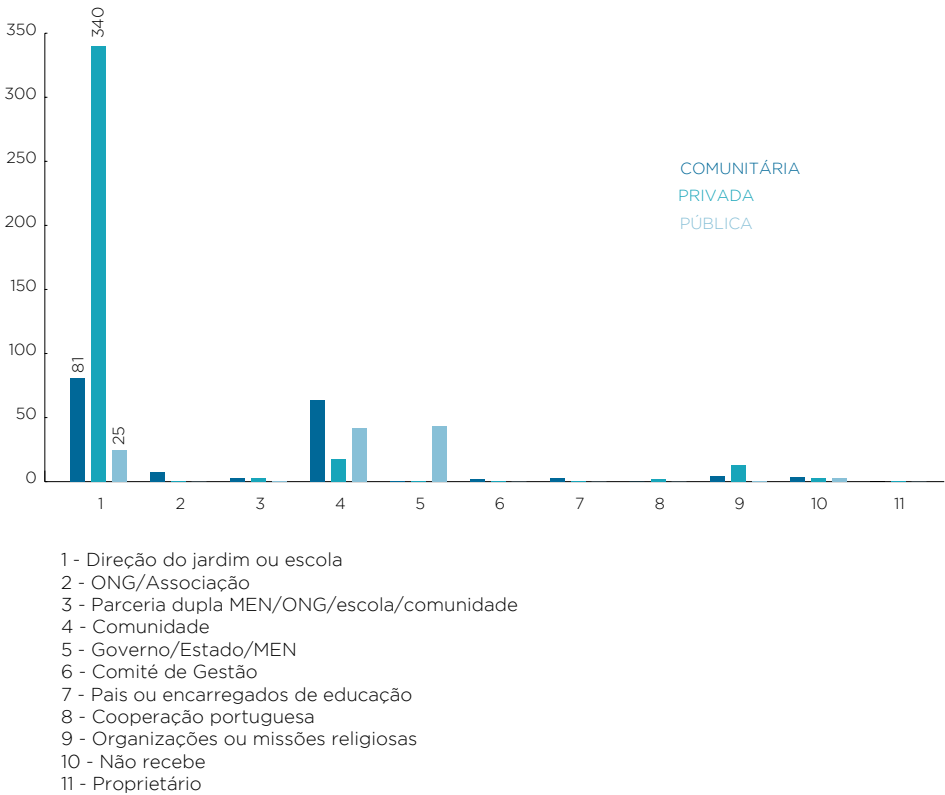


Gráfico 26.
Quem paga o salário dos educadores, em função da tipologia do jardim.

Em termos de valores, e de acordo com dados recolhidos junto de 655 jardins, os educadores recebem, no mínimo, 500-1000 XOF (entre 0,76 e 1,53€) e, no máximo, 400.000 XOF (610,58€). A média varia entre 27551,72 XOF (42,06€) e 32364,24 XOF (49,40€).

QUANTO GANHA APROXIMADAMENTE UM EDUCADOR

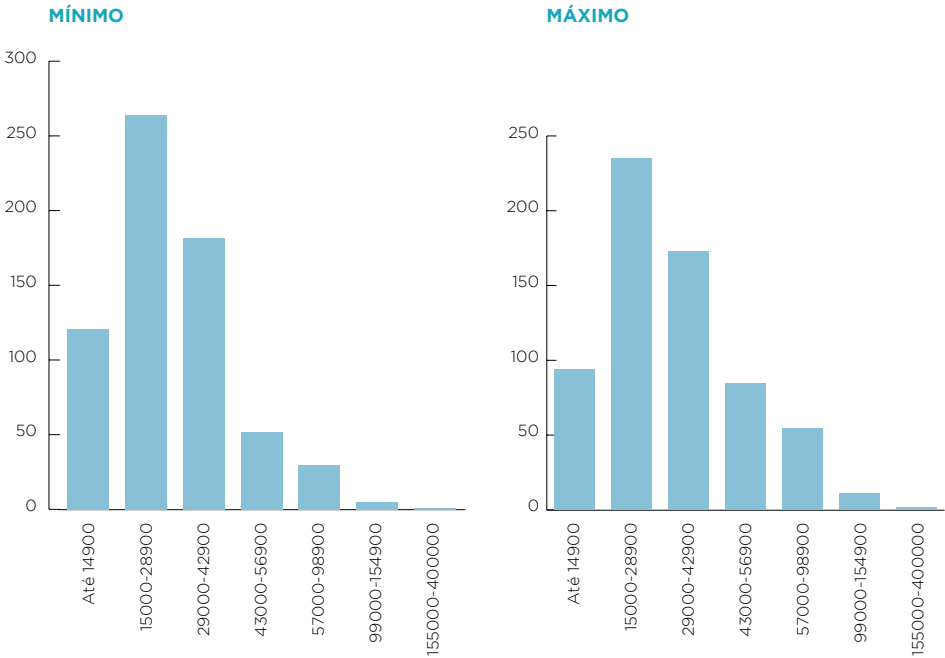


Gráfico 27.
Distribuição das médias mínimas e máximas do salário recebido pelo educador.

Como se pode verificar no gráfico 27, a grande maioria dos educadores recebe até 50.000 a 60.000 XOF (cerca de 76-92€).

DISTRIBUIÇÃO DOS EDUCADORES

O Setor Autónomo de Bissau e as regiões de Cacheu e Oio são as que concentram mais oferta em educação de infância, concentrando o maior número de jardins de infância e de educadores, respetivamente com 254 jardins de infância e 475 educadores; 125 estabelecimentos e 155 educadores e 103 estabelecimentos em que trabalham 116 educadores. A falta de investimento está presente na escassez de oferta em todo o território, com destaque para a regiões de Bolama e Tombali com apenas 20 jardins de infância com 15 educadores e 24 jardins de infância com 7 educadores, respetivamente.

NÚMERO DE EDUCADORES POR REGIÃO

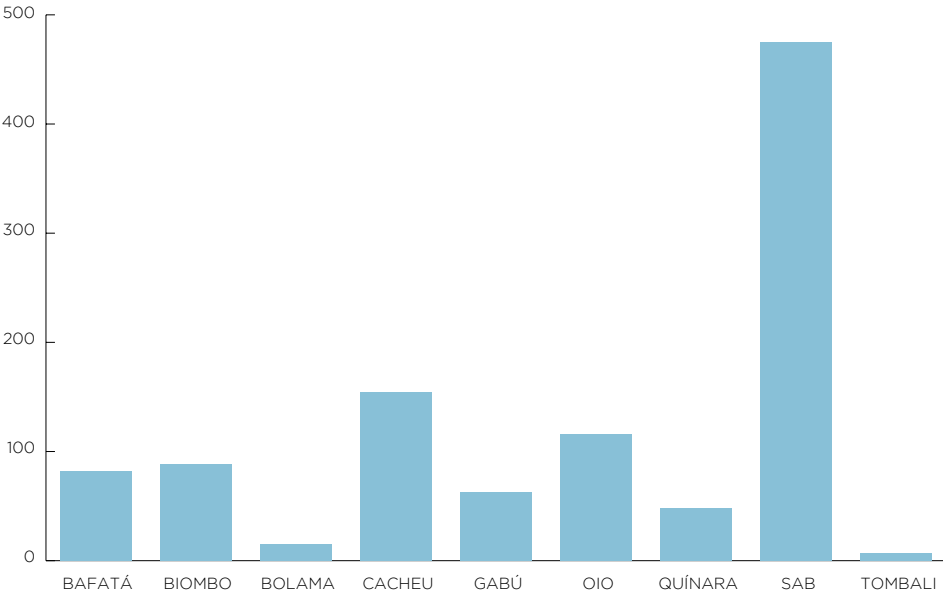


Gráfico 28.
Número de educadores, por região.

Como se pode esperar em função dos dados anteriormente analisados sobre os jardins de infância, existem diferenças na distribuição dos educadores pelas 9 regiões do país. Quase metade dos educadores trabalha no Setor Autónomo de Bissau (45%) e as regiões de Bolama (1,4%) e Tombali (0,6%) são as que têm menos educadores. Nestas duas últimas duas regiões, o número de educadores inquiridos é inferior ao número de jardins identificados, ou seja, poucos educadores estavam disponíveis para serem entrevistados nos dias do levantamento. No caso do Setor Autónomo de Bissau, o cenário é o oposto: o elevado número de educadores não sugere apenas mais jardins, mas também jardins de maior dimensão.

NÚMERO DE EDUCADORES E JARDINS POR REGIÃO

REGIÃO	NÚMERO DE JARDINS	NÚMERO DE EDUCADORES	PERCENTAGEM DE EDUCADORES
Bafatá	55	82	7,8
Biombo	69	89	8,5
Bolama	20	15	1,4
Cacheu	125	155	14,8
Gabú	50	63	6,0
Oio	103	116	11,0
Quínara	44	48	4,6
SAB	254	475	45,2
Tombali	24	7	0,7
Total	744	1050	100,0

Tabela 15.
Número de jardins, número de educadores e per-
centagem de educadores, por região.

NÚMERO DE EDUCADORES POR TIPOLOGIA

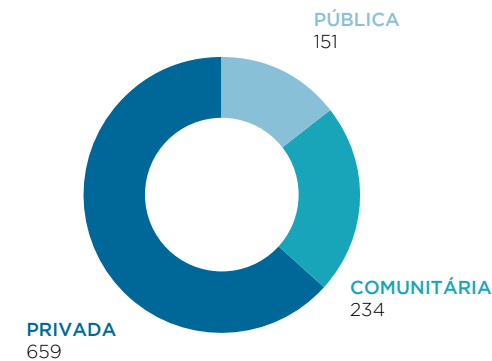


Gráfico 29.
Número de educadores, por tipologia de escola.

Relacionando o número de educadores a tipologia do jardim de infância, verifica-se que mais de metade dos educadores trabalha em jardins privados (659), sendo o setor público o que emprega menos educadores (151).

IDADE

O Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento de Serviços Pré-escolares não define idade mínima ou máxima para exercer funções de educador de infância, no entanto, menciona que, no caso de pessoas com baixa formação (literacia básica em zonas remotas e isoladas ou ensino secundário nas restantes zonas), a idade não deve ser inferior a 21 anos.

Em média, os educadores inquiridos têm 32 anos, sendo 15 anos o mínimo e 70 anos o máximo. Entre os educadores entrevistados com menos de 18 anos, 3 têm 17 anos, 3 têm 16 anos e 1 tem 15 anos. Destes, 5 trabalham em jardins comunitários e 2 em jardins privados. Nos jardins públicos, a pessoa mais nova identificada tem 19 anos. O setor público apresenta uma média de idades superior e também parece empregar os jovens educadores mais tarde.

MÉDIA DE IDADE DOS EDUCADORES POR TIPOLOGIA

	COMUNITÁRIO	PRIVADO	PÚBLICO
Média de idades	31,38	30,81	35,20
Idade mínima	16	15	19
Idade máxima	70	62	62

Tabela 16.
Média de idades dos educadores, idade mínima e
idade máxima, por tipologia do jardim de infância.

Como se pode verificar no gráfico 31, a maioria dos educadores (718, ou seja, 68%) tem entre 20 e 35 anos de idade, embora um número elevado tenha já mais de 45 anos (105, ou seja, 10%²³). Como se pode verificar no gráfico 27, a maioria dos educadores (718, ou seja, cerca de 68%) tem entre 20 e 35 anos de idade, embora um número elevado tenha já 45 anos ou mais (105, ou seja, cerca de 10%). De referir que as percentagens foram calculadas com base no número de respondentes, ou seja 1043 educadores

Não existem diferenças significativas²⁴ na média de idades dos educadores em função da região, embora os valores pareçam ser ligeiramente inferiores na região de Gabú.

MÉDIA DE IDADE DOS EDUCADORES POR REGIÃO

	Bafatá	Biombo	Bolama	Cacheu	Gabú	Oio	Quínara	SAB	Tombali
Média de idades	33,41	30,19	34,93	31,26	29,46	32,96	31,58	31,59	32,14
Idade mínima	17	15	19	18	17	18	16	16	23
Idade máxima	60	60	60	59	55	70	61	62	61

Tabela 17.
Média de idades dos educadores, idade mínima e idade máxima, por região.

DISPERSÃO DA IDADE DOS EDUCADORES

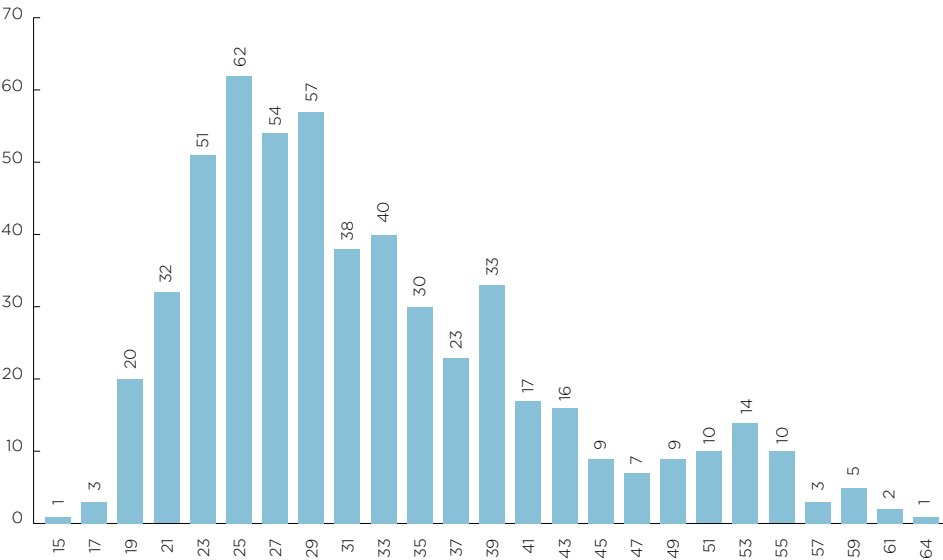


Gráfico 30.
Dispersão das idades dos educadores.

FORMAÇÃO INICIAL

Segundo o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento de Serviços Pré-escolares, a **formação académica dos educadores de infância**²⁵ deve cumprir os seguintes requisitos: A) Em zonas remotas e isoladas: Poderão ser uma pessoa da comunidade com literacia básica e com idade não inferior a 21 anos; B) Nas restantes zonas, deverão ser preferencialmente pessoas com bacharelato ou licenciatura na área da Educação: educadores, professores, outros reformados da educação, ou pessoa com pelo menos certificado de ensino secundário, e pelo menos 21 anos de idade.

Da informação recolhida junto de 1037 educadores, 32,7% dos educadores possuem formação superior (bacharelato 25,3%; licenciatura 7,2%, mestrado 0,2%). De referir que, com o Questionário utilizado, não foi possível apurar se a formação superior obtida está associada à educação (um dos critérios mínimos para funcionamento dos serviços

²³ Percentagens calculadas com base no número de respondentes, ou seja 1043 educadores.

²⁴ Inexistência de diferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p=0,289).

²⁵ No caso de ajudantes/auxiliares, não devem ter menos de 21 anos, de preferência com seis anos de escolaridade ou certificado de alfabetização básica.

pré-escolar em zonas urbanas e populosas) e, em concreto à pequena infância. A informação obtida foi transmitida pelos inquiridos já que em 94% dos casos não foi possível conferir o diploma de estudos.

A formação académica mais representativa do universo dos educadores é o 12º ano, concentrando 30,6% dos educadores. Importa igualmente salientar que persistem no sistema 5,7% de educadores que possuem formação até ao 6º ano, formação muito incipiente e sem qualificações pedagógicas para lidar com crianças até aos 6 anos.

Para uma análise mais detalhada quanto à formação académica de educadores, consultar a tabela 18 e o gráfico 32.

NÍVEL MÁXIMO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
1.º Ano	2	0,2
2.º Ano	2	0,2
3.º Ano	7	0,7
4.º Ano	13	1,2
5.º Ano	5	0,5
6.º Ano	31	3,0
7.º Ano	9	0,9
8.º Ano	27	2,6
9.º Ano	72	6,9
10.º Ano	40	3,8
11.º Ano	170	16,2
12.º Ano	318	30,3
Bacharelato	263	25,0
Licenciatura	75	7,1
Mestrado	3	0,3

Tabela 18.
Nível máximo de formação dos educadores - frequência e percentagem.

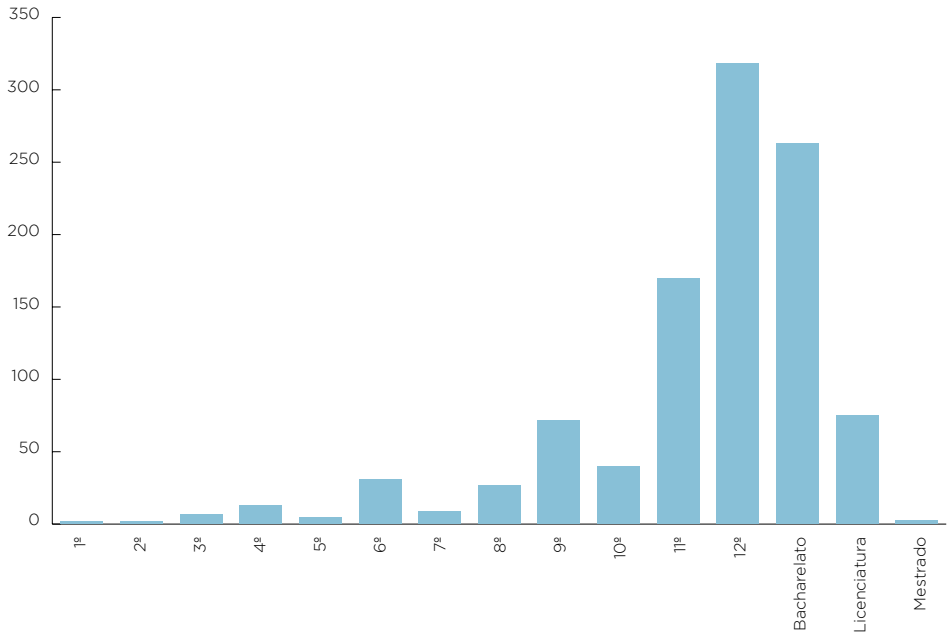


Gráfico 31.
Nível máximo de formação dos educadores.

Dentro das três tipologias de jardins de infância, o privado absorve 24,5% dos educadores de infância com mais formação académica, incluindo bacharelato (187), licenciatura (65) e mestrado (3). Mesmo no caso de qualificações no quadro do ensino secundário, os educadores no privado possuem o 11º ou 12º ano (últimos anos do secundário), perfazendo 326 dos educadores no país.

NÍVEL MÁXIMO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES POR TIPOLOGIA

	COMUNITÁRIO	PRIVADO	PÚBLICO
1º	0	2	0
2º	1	0	1
3º	4	3	0
4º	11	0	2
5º	5	0	0
6º	19	3	7
7º	5	2	2
8º	13	7	7
9º	21	28	23
10º	14	21	5
11º	41	109	19
12º	68	217	33
Bacharelato	27	187	46
Licenciatura	4	65	6
Mestrado	0	3	0
Total ²⁶	233	647	151

Tabela 19.
Nível máximo de formação dos educadores - frequência e percentagem.

Os jardins de infância comunitários conseguem cativar 31 educadores com qualificações superiores contra 52 dos jardins de infância públicos. Os jardins de infância comunitário seguem a tendência do setor privado, procurando investir em perfis de educador com o 11º e 12º ano (109), comparativamente aos 83 educadores em jardins de infância comunitários com formação académica abaixo do 11º ano. Relativamente ao setor público, ainda que haja uma concentração maior em educadores com 11º e 12º ano (52), persistem ainda muitos educadores de infância (47) com formação académica abaixo do 11º ano.

Do universo global de educadores com formação académica superior (332), disponíveis no país, o Setor Autónomo de Bissau absorve 69,6% de educadores com formação académica superior. As regiões de Biombo e Cacheu são as que canalizam o número mais elevado de educadores com formação superior, respetivamente 11,7% e 6,9%. De referir que esta concentração de recursos humanos mais qualificados nestas regiões coincide com o número mais elevado de jardins de infância privados. No caso da região de Oio, uma das que concentra mais jardins de infância por serem de natureza comunitária possuem um número mais escasso de pessoas com bacharelato, licenciatura e mestrado (11), mas em contrapartida possuem 42 educadores com formação de 11º e 12º ano.

Os educadores com formação académica mais baixa (até ao 6º ano) centram-se sobretudo na região de Bafatá.

²⁶ Totais calculados apenas para os educadores que disponibilizaram informação nas duas variáveis (tipologia e nível de formação).

NÍVEL MÁXIMO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES POR REGIÃO 27

	REGIÃO									TOTAL
	Bafatá	Biombo	Bolama	Cacheu	Gabú	Oio	Quínara	SAB	Tombali	
1º e 2º ciclo EB	27	3	0	4	3	14	3	6	0	60
3º ciclo EB	17	9	0	26	13	22	10	9	2	108
E. Secundário	30	38	6	102	34	68	28	217	5	528
E. Superior	8	39	9	23	13	11	7	231	0	341
TOTAL	82	89	15	155	63	115	48	463	7	1037

Tabela 20. Nível máximo de formação dos educadores, por região 27.

FORMAÇÃO CONTÍNUA

A questão que se segue diz respeito à formação contínua dos educadores. Perante o receio de que os educadores não compreendessem a questão, optou-se por perguntar se, desde que está a trabalhar como educador, fez alguma formação nesta área (reciclagem, seminários, etc.). As respostas dividem-se de forma quase equitativa, com 468 educadores a responderem negativamente e 562 positivamente.

Estas formações decorreram entre 1982 (mínimo) e 2018 (máximo), com uma média de 2014. Como se pode verificar no gráfico 35, a maioria dos educadores fez estas formações recentemente, o que é, mais uma vez, congruente com a distribuição de idades já apresentada.

ANO DE CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO MAIS RECENTE DOS EDUCADORES

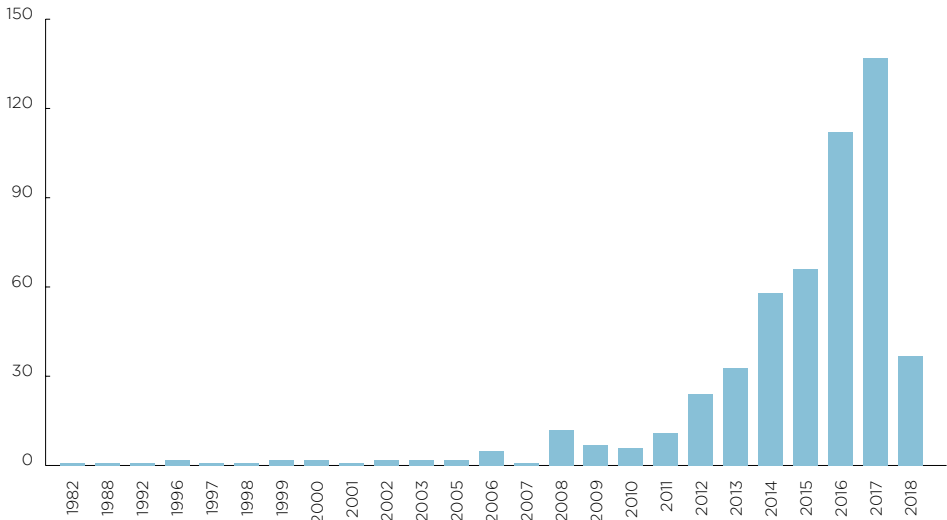


Gráfico 32. Distribuição dos educadores pelo ano de conclusão da formação contínua mais recente.

27 Totais calculados apenas para os educadores que disponibilizaram informação nas duas variáveis (tipo-logia e nível de formação).

28 As respostas recolhidas cobrem temas como EI, didática sobre a EI, reciclagem sobre EI, mudar a capacidade de educador, reciclagem dos programas pré-escolares, programa de EI, pedagogia infantil, pedagogia sobre pequena infância, como lidar/cuidar das crianças, capacitação dos educadores, pedagogia centrada na criança, auxiliar de educação de infância, abordagem por competências, relação jardim e família.

Relativamente ao tipo de formação, e uma vez que se tratava de uma resposta aberta, nem sempre foi fácil compreender as respostas recolhidas. Estas respostas foram divididas em 11 categorias, apresentadas na tabela 22.

Na grande maioria dos casos (291), a formação recebida estava diretamente relacionada com a Educação de Infância28. As formações sobre

Pedagogia, Planificação, Saúde Higiene e Nutrição, Língua Portuguesa e Gestão e Administração Escolar, também se encontram representadas, embora com muito menos ocorrências. Em casos ainda mais raros, encontram-se formações sobre Necessidades Educativas Especiais e inclusão, Educação para a Vida, Ensino Básico e Código 25 (mapas estatísticos do GIPASE).

Formações mencionadas por apenas um ou dois inquiridos foram incluídas na categoria²⁹ “Outros”, que engloba temas muito diversificados e, por vezes, já distantes da educação de infância.

TEMAS DAS FORMAÇÕES FREQUENTADAS PELOS EDUCADORES

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Código 25	3	0,3
Educação de Infância	291	27,7
Educação para a vida	6	0,6
Ensino Básico	6	0,6
GAE	19	1,8
Língua Portuguesa	23	2,2
NEE e inclusão	7	0,7
Outros	65	6,2
Pedagogia	63	6,0
Planificação	33	3,1
Saúde, higiene e nutrição	29	2,8

Tabela 21.
Temas das formações frequentadas pelos educadores.

As formações frequentadas têm durações muito variáveis, desde algumas horas até vários anos. A maioria situa-se no intervalo entre 1 e 7 dias.

DURAÇÃO DAS FORMAÇÕES FREQUENTADAS PELOS EDUCADORES

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Menos de um dia	11	1,0
Um dia	30	2,9
Entre 1 e 7 dias (inclusive)	197	18,8
Entre 1 semana e 1 mês (inclusive)	78	7,4
Entre 1 e 6 meses (inclusive)	86	8,2
Entre 6 meses e 1 ano (inclusive)	87	8,3
Entre 1 e 3 anos (inclusive)	56	5,3
Mais de 3 anos	5	0,5

Tabela 22.
Duração das formações frequentadas pelos educadores.

As entidades responsáveis pela formação são, na sua maioria, ONG (por exemplo, AD, ASPP, ESSOR, PLAN, FEC, etc.) ou entidades religiosas (por exemplo, missionários). A FEC é a ONG mais mencionada, por 236 educadores. Organismos estatais são também ocasionalmente mencionados (INDE, Inspeção Geral de Educação, Ministério da Educação, etc.). Com alguma frequência (em 77 casos), os inquiridos só mencionaram o nome do formador e não da instituição responsável (por exemplo, Cecília, Adriano, etc.).

²⁹ Devido à grande diversidade de respostas obtidas, tanto o tipo como a duração das formações teve de ser condensado num conjunto mais pequeno de categorias agregadoras.

ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELAS FORMAÇÕES

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
AD	15	1,4
ADPP	6	0,6
Cooperação brasileira	2	0,2
Cruz Vermelha	3	0,3
Direção da Escola ou Jardim	19	1,8
ESSOR	16	1,5
FEC	236	22,5
Formadores individuais	77	7,3
INDE	2	0,2
Inspeção Geral de Educação	7	0,7
Instituições de Ensino como Liceus ou Universities	8	0,8
Instituto Camões	4	0,4
Médicos sem Fronteiras	3	0,3
Ministério da Educação	21	2,0
Ministério da Saúde	5	0,5
Missionários e entidades religiosas	49	4,7
Outras ONG e Associações	54	5,1
PASEG	7	0,7
PLAN	15	1,4
SOS	4	0,4
UNICEF	4	0,4

Tabela 23.
Entidades responsáveis pela formação.

ANOS DE CARREIRA

A média dos anos de carreira do grupo de educadores inquiridos é de 5,9 anos. No mínimo, os educadores têm 0,1 anos de carreira (cerca de um mês e meio) e, no máximo, 39. Como se pode verificar no gráfico 34, a grande maioria dos educadores possui menos de 10 anos de carreira, o que é, mais uma vez, concordante com a faixa etária encontrada.

ANOS DE CARREIRA DOS EDUCADORES

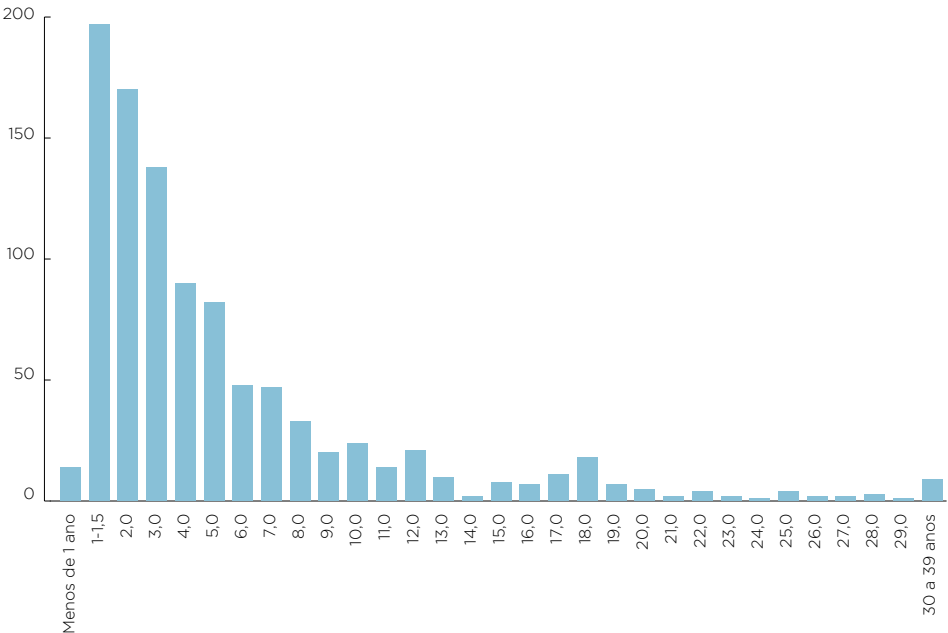


Gráfico 33.
Distribuição do número de anos de carreira dos educadores.

ANOS DE CARREIRA DOS EDUCADORES POR REGIÃO

	Bafatá	Biombo	Bolama	Cacheu	Gabú	Oio	Quínara	SAB	Tombali
Média	7,481	4,748	8,200	5,103	3,968	5,105	3,057	5,708	2,500
Tempo mínimo	1,0	0,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	1,0
Tempo máximo	37,0	21,0	18,0	28,0	20,0	28,0	12,0	39,0	3,0

Tabela 24.
Média do número de anos de carreira dos educadores, tempo mínimo e máximo de serviço, por região.

A análise do tempo de carreira dos educadores nas diferentes regiões do território nacional sugere a existência de diferenças significativas³⁰. Bolama e Bafatá são as regiões com educadores mais experientes, enquanto Quínara e Tombali apresentam as médias mais baixas de anos de experiência.

A tipologia do jardim de infância também influencia a média dos anos de experiência dos educadores³¹. O setor público é aquele onde encontramos educadores com mais anos de experiência.

ANOS DE CARREIRA DOS EDUCADORES POR TIPOLOGIA

	COMUNITÁRIO	PRIVADO	PÚBLICO
Média de idades	5,250	4,917	7,565
Tempo mínimo	0,1	0,2	1,0
Tempo máximo	28,0	32,0	39,0

Tabela 25.
Média do número de anos de carreira dos educadores, tempo mínimo e máximo de serviço, por tipologia do jardim de infância.

ESTATUTO PROFISSIONAL

Quase dois terços dos educadores inquiridos (61,8%) referem ser pagos pela escola. Como se verificou anteriormente no item respeitante ao pagamento do salário dos educadores, isto diz respeito, na maioria dos casos, a instituições privadas. Em 163 casos, os educadores são pagos pela comunidade. Apenas 71 educadores (6,8%) estão integrados nos quadros do Ministério da Educação. Cerca de 5% dos educadores não recebe nenhum salário pelo seu trabalho, ou seja, é voluntário.

ESTATUTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR

	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Pago pela escola	649	61,8
Pago pelo proprietário	2	0,2
Ajuda dos amigos	1	0,1
APEE	1	0,1
Pago pela comunidade	163	15,5
Integrado nos quadros do MEN	71	6,8
Não recebe / Voluntário / Estagiário	55	5,2
ONG	12	1,1
Missão/organização religiosa	13	1,2
Pago pela comunidade e escola	1	0,1
Cooperação portuguesa	1	0,1
Pago por ONG e comunidade	3	0,3

Tabela 26.
Média do número de anos de carreira dos educa-
dores, tempo mínimo e máximo de serviço, por
tipologia do jardim de infância.

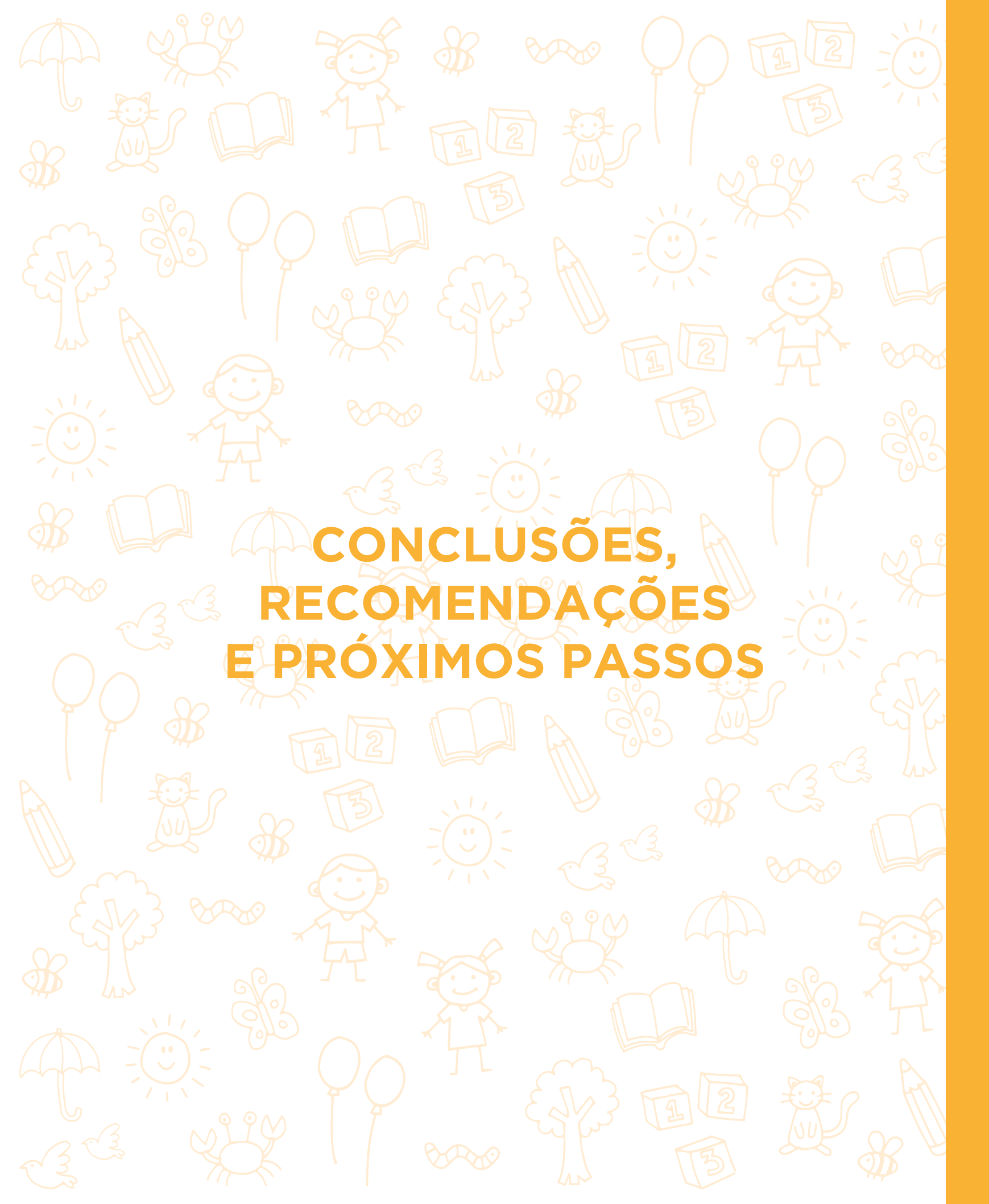
Estes dados variam também em função da região de pertença³². O Setor Autónomo de Bissau e as regiões de Biombo e Cacheu são as que têm mais educadores pagos pela escola. Já Cacheu e Oio têm uma maior proporção de educadores pagos pela comunidade e SAB tem a maior percentagem de educadores integrados nos quadros do ministério.

³⁰ ADiferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p<0,001).

³¹ Diferenças significativas confirmadas pelo teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (p<0,001).

³² Diferenças significativas, de acordo com teste de Qui-quadrado de Pearson (p<0,001).

04



CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS

4.1. CONCLUSÕES

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

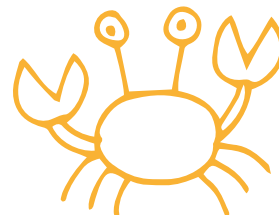
C1 | A pressão demográfica tem impacto no setor da educação de infância. Com uma taxa de crescimento populacional de 2,3%/ano (previsão até 2024 - MEN 2015^a), o país não consegue dar resposta às necessidades das famílias e comunidades para que as suas crianças frequentem o pré-escolar. A taxa de cobertura de jardins de infância é apenas de 22% para todo o território.

C2 | 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).

C3 | A expansão da rede de pré-escolar na Guiné-Bissau e o grande aumento de efetivos neste nível deve-se 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 gestão comunitária reflete-se essencialmente nas regiões de Bafatá, mas também de Oio. Quanto à oferta pública, surge sobretudo na região de Cacheu.

C4 | A oferta de jardins de infância é escassa e a existente carece de enquadramento jurídico. 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). É da responsabilidade das Direções Regionais de Educação a apreciação e autorização do funcionamento dos jardins de infância.

C5 | Em termos de funcionamento e manutenção, os jardins de infância evidenciam necessidades de investimento estrutural. Cerca de 38% dos jardins de infância funciona em construções precárias. Dos 714 jardins inquiridos, uma parte significativa não tinha latrinas funcionais (34,8%); não tinham latrinas limpas (42,7%); com acesso a água (47,6%), com portas (42,1%) e a maioria não tinha separação para meninos e meninas



Grande parte de os jardins de infância não faz uso dos documentos principais definidos pelo ME ou não faz uso regular dos mesmos seja nas suas práticas administrativas seja nas de gestão,

(61,6%). A outro nível, mais de 80% não tinha acesso a energia elétrica nem a redes mosquiteiras.

C6 | Ainda que existam carências acentuadas nos jardins de infância, verificam-se preocupações das direções e comunidades quanto à criação de espaços exteriores como recreio e como continuidade do espaço interior, patentes em 94% da oferta educativa. Os espaços exteriores estão geralmente limpos, 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 a dimensão de materiais pedagógicos, apenas pouco mais de um terço dos jardins de infância os possui (34%).

C7 | A distância que a maioria das crianças tem de percorrer para aceder a um jardim de infância próximo da sua residência é de 6 quilómetros, longe das recomendações preconizadas pelo Ministério da Educação de 2 quilómetros (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 acessibilidades para colmatar as limitações físicas de crianças e adultos com mobilidade reduzida.

C8 | O acesso a água constitui uma fragilidade para os jardins de infância quer para limpeza e manutenção dos espaços quer para a higiene e consumo das crianças e profissionais. Mais de metade dos jardins inquiridos não possuem acesso de ponto de água (51,2%). Nestes casos, os profissionais procuram suprir a sua falta solicitando junto de vizinhos à escola ou fora dela (84,6%) ou inclusivamente solicitando às crianças que tragam água de casa para consumo pessoal (higiene ou sede) (12,4%).

C9 | Uma das formas de responder à sustentabilidade (educativa e financeira) dos jardins de infância é integra-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.

C10 | Em termos de gestão e administração, existem diversos modelos, sendo que existe uma tendência para que a liderança seja entregue a um diretor independentemente de ser um estabelecimento público, privado ou comunitário. Para além do diretor, podem existir Comitês 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, sensibilização comunitária para assuntos relevantes do estabelecimento.

C11 | 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 seja nas de gestão, nomeadamente na gestão pedagógica. Estes são centrais para a orientação e alcance de metas. Os documentos administrativos e de gestão mais usados são os boletins de matrícula e a lista nominal das crianças. Ao nível pedagógicos é referido, sobretudo, o Plano Anual de Atividades permanece por ser prática em cerca de 32% dos jardins de infância.

C12 | 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 médio, o educador tem em média 32 a 33 anos, a formação académica mais representativa é o 12º ano (30,6%), ainda que haja um número considerável de educadores com formação académica superior (inclui bacharelato, licenciatura e mestrado: 32,7%) e experiência profissional no setor em média e 5,9 anos. Os salários médios dos educadores situam-se entre os 34€ e os 49€ (22551 e 32364 XOF).

C13 | Cada educador tem em média a seu cargo 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.

4.2. 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). Este relatório analisa as principais características da educação pré-escolar na Guiné-Bissau, com o propósito de apontar prioridades para a intervenção. Atendendo aos resultados apresentados, aos documentos nacionais e internacionais que orientam e informam este subsector, e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável³³, apresentam-se um conjunto de recomendações e passos a seguir.

Ministério da Educação da Guiné-Bissau

R1 | Aprovar e divulgar o Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento de Serviços Pré-escolares

O Guia de Critérios Mínimos para o Funcionamento de Serviços Pré-escolares para o funcionamento dos serviços pré-escolares deve ser amplamente difundido e apropriado pelos profissionais, em estreita colaboração com o Ministério da Educação. O espaço dos Grupos liderado pelo Ministério da Educação (caso do Grupo Local de Educação e do Grupo Local da Pequena Infância) são lugares propícios para uma primeira disseminação.

R2 | Investir nas políticas

É fundamental que se aproveite o investimento de financiadores do sector da educação para avançar com a definição de uma Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, de forma a fornecer orientações mais



³³ 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.

claras ao setor relativamente aos seus objetivos e metas, princípios básicos e posicionamento do Estado, repartindo ações e metas com parceiros que desempenham um papel central para a promoção da pequena infância.

R3 | Dar orientações ligadas a procedimentos de Administração e Gestão Escolar

Devem ser produzidas orientações claras relativas aos procedimentos de Administração e Gestão Escolar, nomeadamente, tipo de documentos base obrigatórios (com modelos) e papel das diferentes Direções de Serviço face ao controlo e regulação do seu funcionamento.

R4 | Reforçar a inspeção dos serviços pré-escolares existentes

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de uma fiscalização/inspeção reforçada, de forma a garantir os Critérios Mínimos, em especial no que diz respeito à (in) existência de alvarás, às construções precárias (e por vezes, potencialmente perigosas), aos rácios adulto-criança e m2-criança, à vedação dos jardins, à acessibilidade e às condições das latrinas/casas de banho. O papel dos serviços de inspeção deve reforçar esta caracterização de forma a informar os órgãos da tutela para tomada de decisão em termos de investimentos a realizar no setor.

R5 | Clarificar o papel do Ministério na gestão e expansão da rede

O Ministério da Educação deve assumir as suas responsabilidades face ao setor, clarificando o seu papel enquanto agente mais ou menos interventivo, conforme a decisão tomada pelas entidades responsáveis. Isto é especialmente importante para se desenhar uma estratégia nacional de expansão da rede de jardins de infância, na qual o Estado poderá ter um papel mais ativo na criação de jardins de infância ou, pelo contrário, estimular a iniciativa privada e comunitária, fornecendo apoio de retaguarda e supervisão, em estreita articulação com atores da sociedade civil e privados, que contribuem de forma significativa para a expansão da educação de infância.

R6 | Reforçar a articulação intraministerial

A concertação interna, entre as direções-gerais dentro do Ministério da Educação, nomeadamente a IGE, INDE e DGE, é fundamental para o sucesso deste setor. A IGE, através da inspeção e fiscalização dos serviços, pode garantir que as instituições de educação pré-escolar cumprem os critérios mínimos. O INDE tem um papel importante na definição de orientações pedagógicas/curriculares que, até à data, ainda não existem na Guiné-Bissau, e constituem um dos instrumentos fundamentais para um trabalho de maior qualidade por parte dos educadores. A DGE porque atribui o alvará acompanhando as condições de funcionamento e organização pedagógica e administrativa dos estabelecimentos.

R7 | Reforçar a articulação interministerial

A concertação com outros Ministérios, nomeadamente, da Saúde e da Família é também fundamental para continuar a garantir às crianças o acesso à saúde (através dos agentes de saúde comunitária), e promo-

ver ações de sensibilização, por exemplo no que diz respeito ao tratamento da água para consumo, e ao envolvimento parental na educação das crianças.

R8 | Investir na formação especializada dos profissionais

Os dados do levantamento mostram que os profissionais não são muito valorizados (em termos salários e académicos). Os recursos humanos dos jardins de infância são, geralmente, pessoas jovens e no início do seu percurso laboral. Este é um fator que deve ser aproveitado, pois mediante estímulo e apoio, estes profissionais podem revelar-se um grande potencial de desenvolvimento a vários níveis.

Neste seguimento, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da educação pré-escolar na Guiné-Bissau é a formação dos educadores, em particular, a formação contínua, que deve ser contextualizada e apoiada na prática profissional (para os que se encontram em exercício) e a formação inicial.

R9 | Definir funções de Recursos Humanos afetos à educação de infância

Fator importante será, no quadro legal vigente, definir as funções dos recursos humanos, nomeadamente, do coordenador pedagógico e do educador e do auxiliar.

Direções de jardins de infância e Comunidade Educativa

R1 | Apropriar-se do Guia e outras diretivas ministeriais para o setor

Os Critérios Mínimos para o funcionamento dos serviços pré-escolares devem ser amplamente difundidos e apropriados pelos profissionais e serviços, bem como outras diretivas ministeriais para o setor da educação de infância.

R2 | Cumprir os requisitos definidos

Após a sua divulgação e apropriação, os serviços devem começar a ajustar-se aos critérios definidos, procurando melhorar a qualidade da sua oferta.

R3 | Melhorar a qualidade e quantidade da oferta, em articulação com o Estado

Em função das prioridades definidas pelo Ministério da Educação em termos de supervisão e expansão da rede de educação pré-escolar, todos os setores (público, privado e comunitário) devem assumir o seu papel nesse movimento, desenvolvendo iniciativas que aumentem a oferta, sem descurar os critérios de qualidade definidos.

Agências de Desenvolvimento Multilateral (Banco Mundial, Agência das Nações Unidas: UNESCO, UNICEF, OIT, Banco Africano de Desenvolvimento), União Europeia, Cooperação Bilaterais de Estados Europeus, Cooperação Portuguesa

R1 | Apoiar o desenvolvimento de políticas e documentos orientadores

Apoiar o desenvolvimento de políticas (como a Lei-quadro) ou outros documentos basilares (como as orientações curriculares assume-se

A concertação entre todos os parceiros que atuam ao nível do pré-escolar na Guiné-Bissau é fundamental, para que os esforços não sejam dispersos e duplicados.

como fundamental para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, na medida em que permitirá a construção de um enquadramento geral que sustente e oriente a ação dos profissionais.

R2 | Apoiar medidas para o aumento da quantidade e qualidade dos serviços existentes

No contexto da cooperação entre o Estado Guineense e as entidades acima mencionadas, 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.

R3 | Apoiar medidas para a formação em serviço, inicial e contínua de profissionais de educação de infância

Apoiar a formação continuada e diferenciada dos profissionais de educação de infância, de forma a garantir o necessário alargamento do sector, acompanhando as necessidades, assim como a manutenção da qualidade da oferta, nomeadamente, nas zonas do interior.

R4 | Valorizar iniciativas conjuntas

Num país onde os parceiros da sociedade civil têm um papel ativo e de grande importância para o setor educativo, será importante valorizar iniciativas conjuntas, que aproveitem o *know-how* e a experiência de diferentes entidades no desenvolvimento de projetos inovadores e com impacto. Por outro lado, intervenções conjuntas permitem potenciar recursos e colmatar de forma mais eficaz as carências do setor.

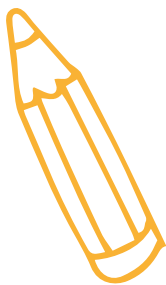
Organizações não-governamentais da sociedade civil com assento no Grupo Local de Educação Pré-escolar e Pequena Infância (GLEPI)

R1 | Divulgar o Guia e outras diretivas do Ministério da Educação para o setor

Os Critérios Mínimos para o funcionamento dos serviços pré-escolares devem ser amplamente divulgados a nível nacional. As organizações da sociedade civil têm um papel fundamental para verificar e monitorizar as diretivas ministeriais nas jardins de infância com os quais trabalham.

R2 | Continuar trabalhos de articulação e concertação

A concertação entre todos os parceiros que atuam ao nível do pré-escolar na Guiné-Bissau é fundamental, para que os esforços não sejam dispersos e duplicados. O desenvolvimento de iniciativas comuns permite a rentabilização de esforços e uma maior eficácia na intervenção. A sensibilização e apoio no domínio das NEE e a disponibilização de mobiliário e material/jogos pedagógicos constituem duas áreas onde será muito importante investir, para além das iniciativas já desenvolvidas e em desenvolvimento no seio do GLEPI (criação do Guia de Critérios Mínimos; definição de Padrões de Desenvolvimento; apoio ao desenvolvimento de uma Política Nacional para a Educação Pré-Escolar; participação na definição de uma Estratégia de Comunicação para o Desenvolvimento da Primeira Infância e Parentalidade Positiva).



BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEA (2002). Early Childhood in Africa. ADEA Newsletter, 14(2).

Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, J., Normand, J., The Task Force on Community Preventive Services (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 24(3), 32-46. [http://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](http://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)

Aqueduto. (2016). O Pré-escolar faz a diferença? (brochura). Obtido de <http://www.aqueduto.pt/foruns-aqueduto/q4-2/>

Campos, B. & Furtado, A. (2009). Política docente na Guiné-Bissau. Guiné-Bissau: Banco Mundial.

Comissão Europeia. (2011). Comunicação da Comissão. Educação e acolhimento na primeira infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã. Bruxelas: Comissão Europeia.

DGE (no prelo). Guia de Critérios Mínimos para o funcionamento dos serviços Pré-escolares. Ministério da Educação, Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desporto.

Ecreee - Se4all in West Africa (2015). Guinea-Bissau - Country Overview. Retirado de <http://www.se4all.ecreee.org/content/guinea-bissau>

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

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

Fundo Monetário Internacional (2011). Guiné-Bissau: Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza [DENARP II]. Washington, D.C.: Fundo Monetário Internacional.

Furtado, A. (2005). Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. Universidade de Aveiro.

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2013). Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education. Wadsworth: Cengage Learning.

Human Development Reports (2016). Guinea-Bissau - Human Development Indicators. UNDP. Retirado de <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/GNB>

INDE (2011). Orientações Curriculares para a Educação de Infância - Formação integral da criança até entrada no Ensino Básico (documento não publicado). Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos.

INE/UNICEF (2018). Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2010. Nova Iorque: UNICEF.

Instituto Nacional de Estatística (INE, 2015). Boletim Estatístico da Guiné-Bissau. Guiné-Bissau em números 2017. Bissau: Instituto Nacional de Estatística.

Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care. Paris: OECD.

Lopes, C. (2007). Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação – Caso de Estudo: Escolas Comunitárias da Região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004-2006.

Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care. Paris: OECD.

Lopes, C. (2010). Papel das Associações no Desenvolvimento Rural - Estudo de caso das Associações Manjacas na Região de Cacheu, na Guiné-Bissau. Congresso de Estudos Africanos 7th Congress of African Studies, Lisboa 2010. Relatório do Estado do Setor Educativo Nacional (RESEN) 2015.

Lopes, L. (2014). A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau. Análise do processo de construção política (dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Ministério da Economia do Plano e Integração Regional (2011). Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza (ILAP2) Resultados definitivos, Bissau: INE.

Ministério da Economia, do Plano e Integração Regional/UNICEF (MEPIR/UNICEF, 2017). Guiné-Bissau – Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014 (MICS5). Nova Iorque: UNICEF.

Ministério da Educação (2009), Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo (RENASSE) Margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza. Bissau: Ministério da Educação

Ministério da Educação Nacional (2011). Carta da Política educativa. Guiné-Bissau, MEN. Disponível: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_carta_de_politica_educativa.pdf

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, da Cultura, da Juventude e dos Desportos (MENCJD, 2013). Relatório da situação do sistema educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Bissau: Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos.

Mo Ibrahim Foundation (2016). A Decade of African Governance 2006-2015. 2016 Ibrahim Index of African Governance. Guinea Bissau Insights. Disponível: http://s.mo.ibrahim.foundation/u/2017/03/08200209/Guinea-Bissau-Insights-2016IIAG.pdf?_ga=1.18549693.584919944.1491825807

OCDE. (2006). Starting strong II - early childhood education and care. Paris: OCDE.

Roque, S. (2011). Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau. Bissau: Governo da Guiné Bissau/ONU.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods. The

science of early childhood development. Washington, D. C.: National Academy Press.

UNESCO (2000). Fórum Mundial de Educação - Educação para Todos: O Compromisso de Dakar. Dakar: UNESCO.

UNICEF (2013). Situação Mundial da Infância 2013. Crianças com deficiência. Nova York: UNICEF.

UNITED NATIONS (2018), Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update, United Nations Development Programme, New York.

Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: ASA.

LEGISLAÇÃO

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.

Despacho n.º 21/GMEJCD/13. Critérios que presidem à indigitação dos diretores dos estabelecimentos de ensino básico e secundário da rede pública (2013).

Decreto-Lei 7/91. Estatuto-Base das Escolas Particulares (1991). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 20, promulgado a 20 de maio de 1991. Bissau: Conselho de Ministros.

Decreto-Lei 1/2015. Estrutura Orgânica do Governo (2015). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 1 – 3.º suplemento, promulgada a 8 de janeiro de 2015. Bissau: Conselho de Ministros.

Decreto-Lei 10/2006. Orgânica do Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior da Guiné-Bissau (2006). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 44, promulgada a 30 de outubro de 2006. Bissau: Conselho de Ministros.

Decreto-Lei 16/89. Cria o instituto público designado por Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (1989). Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 30 – Suplemento, promulgado a 24 de julho de 1989. Bissau: Conselho de Ministros.

ANEXO

ANEXO

Ficha de caracterização dos jardins de infância

N.º Questionário:	Código Jardim:	N.º Inquiridor:
Nome do Inquiridor:		
Data:	Hora:	

Fotografias

N.º Questionário:	Foi tirada	Não foi tirada
1 – Fotografia do jardim no exterior		
2 – Fotografia do interior de uma sala de atividades		
3 – Fotografia da primeira página do questionário, onde sejam visíveis os dados de identificação		

Localização geográfica do jardim

Latitude	_____ " N
Longitude	_____ " W
Accuracy	_____

*esta ficha deve ser preenchida através da informação recolhida junto dos inquiridos e da observação direta no jardim de infância.

1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Nome do jardim de infância	
1.2. Região	
1.3. Setor	
1.4. Secção	
1.5. Tabanca/Bairro	
1.6. O jardim tem alvará?	Sim ____ Não ____
1.7. Está integrado numa escola de ensino básico?	Sim ____ Não ____
1.8. Tipo de gestão	Público ____ Comunitário ____ Privado ____
1.9. Há quantos anos está a funcionar o jardim?.	
1.10. Tipo de construção	Público ____ Comunitário ____ Privado ____
1.11. Número total de salas	
1.12. Número TOTAL de crianças	
SALA 1 Total: ____ Masculino: ____ Feminino: ____ 2 – 3 anos: ____ 3 – 4 anos: ____ 4 – 5 anos: ____ 5 – 6 anos: ____	SALA 2 Total: ____ Masculino: ____ Feminino: ____ 2 – 3 anos: ____ 3 – 4 anos: ____ 4 – 5 anos: ____ 5 – 6 anos: ____
SALA 3 Total: ____ Masculino: ____ Feminino: ____ 2 – 3 anos: ____ 3 – 4 anos: ____ 4 – 5 anos: ____ 5 – 6 anos: ____	SALA 4 Total: ____ Masculino: ____ Feminino: ____ 2 – 3 anos: ____ 3 – 4 anos: ____ 4 – 5 anos: ____ 5 – 6 anos: ____
SALA 5 Total: ____ Masculino: ____ Feminino: ____ 2 – 3 anos: ____ 3 – 4 anos: ____ 4 – 5 anos: ____ 5 – 6 anos: ____	

SALA 6 Total: _____ Masculino: _____ Feminino: _____ 2 - 3 anos: _____ 3 - 4 anos: _____ 4 - 5 anos: _____ 5 - 6 anos: _____	SALA 7 Total: _____ Masculino: _____ Feminino: _____ 2 - 3 anos: _____ 3 - 4 anos: _____ 4 - 5 anos: _____ 5 - 6 anos: _____	SALA 8 Total: _____ Masculino: _____ Feminino: _____ 2 - 3 anos: _____ 3 - 4 anos: _____ 4 - 5 anos: _____ 5 - 6 anos: _____	SALA 9 Total: _____ Masculino: _____ Feminino: _____ 2 - 3 anos: _____ 3 - 4 anos: _____ 4 - 5 anos: _____ 5 - 6 anos: _____	SALA 10 Total: _____ Masculino: _____ Feminino: _____ 2 - 3 anos: _____ 3 - 4 anos: _____ 4 - 5 anos: _____ 5 - 6 anos: _____
1.13. Número de crianças que têm registo de nascimento/cédula pessoal/boletim de vacinas				
1.14. A quantos quilómetros vive a criança mais longe do jardim?		_____ Km Tabanca/comunidade/bairro: _____		
1.15. Número de educadores presentes				
1.16. Número total de educadores que trabalham no jardim				
1.17. Número total de animadores/auxiliares				

2. INSTRUMENTOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	SIM	NÃO
2.1. O Jardim tem horário de funcionamento afixado e visível?		
2.2. Tem calendário escolar?		
2.3. Tem regulamento interno?		
2.4. Os boletins de matrícula estão preenchidos?		
2.5. A lista nominal das crianças está preenchida?		
2.6. Há registo de presenças dos educadores?		
2.9.1. De que tipo? (assinalar) Anual _____ Mensal _____ Semanal _____ Diária _____		

3. MATRÍCULA	SIM	NÃO
3.1. No ato da matrícula as crianças apresentam documento:		
Cartão de vacinas		
Cédula pessoal/Registo nascimento		
3.2. Os pais pagam a matrícula?		
3.2.1. Quanto? _____, 00 xof		
3.3. Os pais pagam mensalidade?		
3.3.1. Quanto? _____, 00 xof		

4. SALÁRIO DOS EDUCADORES	SIM	NÃO
4.1. Os educadores recebem salário?		
4.1.1 Quem paga?		
4.1.2. Quanto ganha aproximadamente cada educador? Entre _____,00 xof e _____, 00 xof		

5. COMITÉS DE GESTÃO	SIM	NÃO
5.1. Existe Comité de Gestão (CG)?		
5.2. O CG é responsável pela gestão do jardim?		
5.2.1. Quantos elementos compõem o CG?		
5.2.2. Nomes e contactos:		
5.3. O CG faz reuniões?		
5.3.1. Quantas vezes ao ano?		

6. ESTRUTURAS COMPLEMENTARES	SIM	NÃO
6.1. Existe Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE)?		
6.2. Quantos elementos compõem a APEE?		
6.3. Que tipo de atividades desenvolve?		

7. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	SIM	NÃO
7.1. Existe um Coordenador Pedagógico?		
7.1.1. Nome e contacto: _____		
7.2. Ele assume as suas funções?		
7.2.1. Quais são essas funções?		

8. MOBILIÁRIO	SIM	NÃO
8.1. A sala possui mobiliário?		
8.1.1. Qual é o mobiliário existente?		

9. MATERIAIS E JOGOS PEDAGÓGICOS	SIM	NÃO
9.1. Existem materiais e jogos pedagógicos?		
9.1.1. Quais?		

10. ESPAÇO EXTERIOR E INTERIOR	SIM	NÃO
10.1. Possui recreio exterior?		
10.2. O espaço exterior está limpo?		
10.3. O espaço exterior tem sombra?		
10.4. As instalações estão vedadas?		
10.5. Há perigos no espaço exterior?		
10.5.1. Quais?		
10.6. As crianças e adultos com incapacidade motora têm acessibilidade?		
10.7. Dispõe de eletricidade?		
10.8. O espaço exterior tem equipamentos de jogo?		
10.8.1. Quais?		
10.8.2. Qual o estado desses equipamentos?		

11. SALA DE ATIVIDADES				SIM	NÃO
11.1. A sala está em bom estado de conservação?					
11.2. A sala está limpa?					
11.3. A sala é segura?					
11.4. Qual é a área (em metros) das salas?					
Sala 1 ____ m x ____ m x	Sala 2 ____ m x ____ m x	Sala 3 ____ m x ____ m x	Sala 4 ____ m x ____ m x	Sala 5 ____ m x ____ m x	
Sala 6 ____ m x ____ m x	Sala 7 ____ m x ____ m x	Sala 8 ____ m x ____ m x	Sala 9 ____ m x ____ m x	Sala 10 ____ m x ____ m x	
11.5. Tem boa luminosidade?					
11.6. Tem boa ventilação?					
11.7. Tem boa acústica?					
11.8. As janelas possuem rede mosquiteira?					

12. LATRINAS				SIM	NÃO
12.1. Tem latrinas a funcionar?					
12.2. As latrinas estão limpas?					
12.3. As latrinas têm água?					
12.4. As latrinas têm portas?					
12.5. Existem latrinas separadas para meninas e meninos?					

13. ÁGUA POTÁVEL E HIGIENE				SIM	NÃO
13.1. Tem acesso a água potável?					
13.1.1. Se sim, de que forma?					
13.1.2. Se não, como fazem para garantir a água necessária ao funcionamento?					
13.2. A água para beber e preparar refeições é tratada?					
13.2.1. De que forma é tratada a água?					
13.2.2. Os educadores garantem que o jardim está limpo:					
- limpeza das mesas e armários					
- limpeza do pó					
- chão varrido					
- lavagem do chão e equipamentos					
13.2.3. Os educadores verificam se as crianças têm as mãos lavadas, as roupas, o nariz, o cabelo, etc. limpos?					

14. ALIMENTAÇÃO	SIM	NÃO
14.1. No jardim prepara-se comida para as crianças?		
14.2. Recebe géneros alimentares?		
14.2.1. De quem recebe esses géneros?		
14.2.2. Quais são os géneros recebidos?		
14.3. Os géneros alimentares estão bem acondicionados?		
14.4. Existe suplementação para as crianças?		
14.4.1. Se sim, qual?		

15. SAÚDE	SIM	NÃO
15.1. Existem cuidados complementares de saúde (visita de agentes de saúde comunitária, controlo de crescimento e higiene oral, desparasitação, vacinas, etc.)?		
15.1.1. Se sim, quais?		
15.2. As crianças recebem vacinas?		
15.2.1. Que vacinas?		
15.3. Os EI sabem quando encaminhar a família/ criança ao posto saúde mais próximo da sua comunidade?		
15.3.1. Se sim, em que circunstâncias é feito o reencaminhamento?		
14.4.1. Se sim, qual?		

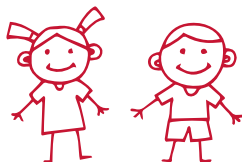
16. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS (NEE)	SIM	NÃO
16.1. Existem crianças com NEE no jardim?		
16.1.1. Quantas?		
16.2. É promovida a sua inclusão na sala de atividades?		
16.2.1. De que forma?		

17. INQUIRIDOS
Nome: Função: Contacto:
Nome: Função: Contacto:
Nome: Função: Contacto:

18. COMENTÁRIOS	SIM	NÃO
Assinale as situações que ocorreram durante a visita ao jardim de infância:		
Quando a equipa chegou, o jardim estava fechado.		
Se o jardim estava fechado, identifique os motivos:		
O jardim estava fechado, mas foi possível chamar os educadores ou responsáveis para fazer o levantamento.		
O jardim estava fechado, e não foi possível chamar os educadores ou responsáveis para fazer o levantamento.		
Faltam mais de metade das crianças.		







CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

LEVANTAMENTO
NACIONAL



República da Guiné-Bissau
Ministério da Educação,
Ensino Superior, Juventude,
Cultura e Desportos
Direção-Geral de Ensino

