

**Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação  
entre Países Lusófonos (PCSS-Lusófonos)**

**Estudo exploratório da situação da  
educação nos países participantes do  
PCSS-Lusófonos**

**RELATÓRIO DE ANGOLA**

**Dezembro de 2015**

## Ficha técnica

**Pesquisa de campo e autoria do relatório de pesquisa:** Sara Poças

**Revisão:** AnaPoças, Andreia Soares, Júlio Santos, Rosa Silva e Rui da Silva

**Validação:** Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha Brasileira) e Open Society Foundations - Education Support Programme.

**Realização:** Campanha Nacional pelo Direito à Educação

**Apoio:** Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (Rede EPT-Angola)

**Financiamento:** Open Society Foundations - Education Support Programme (OSF-ESP), Open Society Foundations - Early Childhood Programme (OSF-ECP) e Open Society Initiative for Southern Africa – Angola (OSISA – Angola)

## Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a um conjunto de pessoas que contribuíram para que o Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do Programa de Cooperação Sul Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos (PCSS-Lusófonos) fosse possível.

Para a realização do relatório de Angola, agradecemos a Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (Rede EPT-Angola), integrante do PCSS-Lusófonos e parceiros na realização da pesquisa, especialmente ao seu presidente Vítor Barbosa. Agradecemos também ao Carlos Cambuta, Altino Nunes e Eugénio Moares, integrantes da direção da Rede pelo apoio à ação como um todo e pela organização da pesquisa em Luanda e ao Sírio e à Arlete, por todo o apoio nas questões logísticas.

À antena de Luanda da Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), por ter acolhido a Oficina sobre a Pesquisa realizada em junho de 2014, ação desenvolvida no âmbito do PCSS-Lusófonos, atividade que reuniu atores da sociedade civil membros da Rede EPT - Angola que trabalham para a garantia do direito à educação, especialmente em temas relacionados à Educação na Primeira Infância.

Ao núcleo do Kwanza Sul da Associação Angolana de Educação de Adultos (AAEA), em particular à Ana Maria Sarmento, ao Xavier Chilumbo e ao Lourenço Campos, que acompanharam a pesquisa nesta província, e à representante do núcleo, IsildaCulofua.

À antena de Malanje da ADRA, em especial ao Fernando Santos, que programou e acompanhou toda a pesquisa nesta província, e à sua diretora Joana Matos.

Aos Centros Infantis públicos, comunitários e privados visitados, em particular às suas diretoras, que se disponibilizaram para receber a visita da pesquisadora às suas instalações e descreveram o funcionamento das suas instituições.

A todas as pessoas que se disponibilizaram a prestar informações relevantes para esta pesquisa, nomeadamente nas províncias selecionadas, e que, por razões éticas, não podemos referir os nomes, o nosso agradecimento!

# Índice

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| Siglas e abreviaturas .....  | 5  |
| Apresentação.....  | 8  |
| Sumário executivo .....  | 9  |
| 1. Introdução.....   | 13 |
| 2. Contextualização geral da Educação Pré-Escolar.....   | 14 |
| 2.1. Políticas da Educação Pré-Escolar.....  | 21 |
| 2.2. Acesso e oferta à Educação Pré-Escolar .....  | 23 |
| 2.3. Formação de educadores .....  | 24 |
| 2.4. Práticas curriculares.....  | 25 |
| 2.5. Financiamento .....   | 26 |
| 3. PCSS-Lusófonos: contextualização e evolução .....   | 28 |
| 3.1. A pesquisa de campo em Angola .....   | 29 |
| 3.1.1. Oficina sobre a Pesquisa.....   | 29 |
| 3.1.2. Pesquisa de campo .....   | 30 |
| 3.1.3. Oficina para discussão das informações coletadas em campo e formulação de ações de advocacia..... | 31 |
| 4. Metodologia utilizada na pesquisa .....   | 33 |
| 4.1. 4.1 Breve caracterização de Angola.....   | 33 |
| 4.2. Caracterização do campo empírico .....  | 40 |
| 4.3. Técnicas de recolha de dados .....  | 42 |
| 4.4. Limitações da pesquisa de campo em Angola .....   | 45 |
| 5. Caracterização e estrutura do sistema educativo em Angola .....                                       | 47 |
| 5.1. Caracterização do ensino pré-escolar em Angola .....  | 50 |
| 6. Caracterização das realidades do ensino pré-escolar em Angola .....                                   | 63 |
| 6.1. Caracterização das políticas para o pré-escolar .....   | 64 |
| 6.2. Práticas curriculares no pré-escolar .....  | 71 |
| 6.3. Formação de educadoras e vigilantes de infância.....  | 78 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.3.1 Ensino Básico .....  | 81  |
| 6.3.2 - Ensino médio.....  | 84  |
| 6.3.3 - Ensino superior .....  | 86  |
| 6.4. Acesso e oferta ao ensino pré-escolar.....                      | 94  |
| 6.5. Financiamento do pré-escolar .....                              | 102 |
| 7. Caracterização da Rede Nacional de Educação para Todos .....      | 106 |
| 8. Conclusões.....   | 110 |
| 9. Recomendações .....   | 112 |
| 10. Referências bibliográficas.....                                  | 113 |
| 11. Anexos .....   | 119 |
| Ficha de Caracterização do Entrevistado .....                        | 120 |
| Ficha de caracterização do Pré-Escolar/Escola/Escolinha .....        | 122 |
| Guião de Grupo Focal para a Comunidade .....                         | 132 |
| Guião de Grupo focal para Educadores(as)/ Professores(as) .....      | 136 |
| Guião de Entrevista para Especialistas em Educação Pré-escolar.....  | 140 |
| Guião de Entrevista para Líderes Comunitários.....                   | 145 |
| Guião de Entrevista Ministério da Tutela .....                       | 148 |
| Guião de Entrevista para ONG/OSC .....                               | 153 |
| Guião de Entrevista para as Redes Nacionais de EPT e Sindicato ..... | 157 |
| Guião de Entrevista para Responsáveis do Pré-escolar.....            | 162 |

## Siglas e abreviaturas

|         |   |
|---------|---|
| AAEA    | Associação Angolana de Educação de Adultos  |
| ACDA    | Associação de Crianças Desfavorecidas em Angola   |
| ADRA    | Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente  |
| ANCEFA  | Africa Network Campaign on Education For All<br><i>Campanha de Redes Africanas pela Educação para Todos</i> |
| CCF     | Christian Children'sFund  |
| CEIC    | Centro de Estudos e Investigação Científica   |
| CI      | Centro Infantil   |
| CIC-CEC | Centro Infantil Comunitário – Centro Educativo Comunitário  |
| CNAC    | Conselho Nacional da Criança  |
| DP      | Direção Provincial  |
| DPE     | Direção Provincial da Educação  |
| ECP     | Estratégia de Combate à Pobreza   |
| EFP     | Escola de Formação de Professores   |
| EPT     | Educação Para Todos   |
| ESE     | Escola Superior de Educação   |
| ESP-OSF | Education Support Program – Open Society Foundations  |
| ESP     | Escola Superior Politécnica   |
| GA      | Governo de Angola   |
| GRA     | Governo da República de Angola  |
| IBEP    | Inquérito Integrado Sobre o Bem-estar da População  |
| IMNE    | Instituto Médio Normal de Educação  |
| INAC    | Instituto Nacional da Criança   |
| INE     | Instituto Nacional de Estatística   |
| INIDE   | Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação  |
| ISCED   | Instituto Superior de Ciências da Educação  |

|                |   |
|----------------|---|
| ISSS           | Instituto Superior de Serviço Social  |
| MED            | Ministério da Educação  |
| MIFAMU         | Ministério da Família e da Mulher   |
| MINARS         | Ministério da Assistência e Reinserção Social   |
| MINJUSDH       | Ministério da Justiça e Direitos Humanos  |
| MINSÁ          | Ministério da Saúde   |
| MP             | Ministério do Planeamento   |
| MPDT           | Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial  |
| ODM            | Objetivos de Desenvolvimento do Milénio   |
| OGE            | Orçamento Geral do Estado   |
| ONG            | Organização Não Governamental   |
| OPSA           | Observatório Político e Social de Angola  |
| OSC            | Organizações da Sociedade Civil   |
| OSF            | Open Society Foundations  |
| OSISA          | Open Society Initiative of Southern Africa  |
| OUA            | Organização da Unidade Africana   |
| PAN/EPT        | Plano de Ação Nacional – Educação para Todos  |
| PALOP          | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa   |
| PCSS-LUSÓFONOS | Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos                       |
| PIC-PEC        | Programa Infantil Comunitário – Programa Educativo Comunitário                                      |
| PNFQ           | Plano Nacional de Formação de Quadros   |
| RA             | República de Angola   |
| RDC            | República Democrática do Congo  |
| SADC           | Southern Africa Development Community<br><i>Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral</i> |
| UCAN           | Universidade Católica de Angola   |
| UKB            | Universidade KatyavalaBwila   |
| ULAN           | Universidade LuejiA'Nkonde  |
| UMN            | Universidade MandumeYaNdemufayo   |

|         |   |
|---------|---|
| UNESCO  | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<br><i>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura</i> |
| UNICEF  | United Nations Children's Fund<br><i>Fundo das Nações Unidas para a Infância</i>  |
| UNIKIVI | Universidade Kimpa Vita   |
| USAID   | United States Agency for International Development (Agência Americana para o Apoio ao Desenvolvimento)  |

## Apresentação

O presente estudo é parte das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos (PCSS-Lusófonos), coordenado pela Campanha Brasileira pelo Direito à Educação, em parceria com a Open Society Foundations – Education Support Programme (OSF-ESP), e que tem como objetivo contribuir para a efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade nos países participantes do Programa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – por meio do fortalecimento da capacidade de advocacia das redes da sociedade civil nas políticas nacionais de educação.

Para o desenvolvimento do *Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS-Lusófonos*, partimos do pressuposto, que vem se confirmando no caso do Brasil, de que a participação social (formulação, monitoramento e controle social) é fator de qualificação das políticas públicas e de aperfeiçoamento da democracia. Assim, o intuito do estudo foi gerar informações que possibilitassem novas avaliações das Redes de Educação para Todos (EPT) participantes do PCSS-Lusófonos sobre a situação da educação no país e, com isso, subsidiar o desenvolvimento de ações de advocacia para a garantia do direito humano à educação.

É importante frisar que o estudo foi elaborado a partir de metodologias participativas e dialógicas, respeitando a autonomia e o contexto de cada uma das Redes participantes do Programa. Além da sistematização das informações coletadas em campo, o processo de empoderamento das redes da sociedade civil que atuam na área de educação e o fortalecimento de uma Rede Lusófona é resultado importante do presente trabalho.

## Sumário executivo

Após o reconhecimento da independência por Portugal<sup>1</sup> em 1975, Angola passou por um longo período de conflito armado interno que terminou em 2002<sup>2</sup>. Na sequência desse período, uma grande quantidade de Organizações da Sociedade Civil (OSC) começaram a trabalhar na ajuda humanitária no contexto do pós-guerra, muitas delas assumindo funções do Estado devido à sua fragilidade naquele momento.

Nos últimos anos, essas organizações têm vindo a perder gradualmente apoios às suas atividades, provenientes maioritariamente de outros países e regiões, com destaque para a Europa. Esta constatação deve-se a vários fatores, tais como: dificuldade de acesso a financiamentos para os projetos, uma vez que uma boa parte dos doadores apoiam projetos de emergência e não de desenvolvimento; elevado custo dos financiamentos dos projetos em Angola e aumento da capacidade de resposta, por parte do Governo, a serviços essenciais às populações, como saúde, educação e programas de combate à fome e à pobreza. A crise económica mundial também interferiu nos investimentos de países europeus para ajuda humanitária e projetos de cooperação para o desenvolvimento. Assim, países que possuem recursos, como é o caso de Angola, já não são prioridade. Neste caso, o corte de recursos é também uma tentativa de pressionar o Estado a assumir a responsabilidade pela oferta dos serviços básicos.

Nesse contexto, a discussão do papel da sociedade civil para a garantia de direitos se faz necessária e urgente. No âmbito do *Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos* (PCSS-Lusófonos), programa coordenado pela Campanha Brasileira pelo Direito à Educação e que conta com a participação da Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (Rede EPT-Angola), há um entendimento, partindo do pressuposto que vem se confirmando no caso do Brasil, de que a participação social (formulação, monitoramento e controle social) é fator de qualificação das políticas públicas e de aperfeiçoamento da democracia.

---

<sup>1</sup> A Luta Armada de Libertação Nacional teve início em 1961 como um movimento de resistência ao regime colonial-fascista português. O movimento de libertação foi finalizado em 1975, após o reconhecimento por Portugal da independência de Angola.

<sup>2</sup> A Guerra Civil Angolana se estendeu de 1975 até 2002. A guerra começou imediatamente após a independência de Portugal como disputa pelo poder entre dois movimentos de libertação, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). No contexto da Guerra Fria, a Guerra Civil Angolana sofreu fortes influências internacionais, tendo sido um dos palcos do conflitos entre a então União Soviética (socialista) e o Estados Unidos (capitalista).

A *Carta de São Paulo, Reafirmando a Luta Pelo Direito Humano à Educação Nos Países Lusófonos*<sup>3</sup>, documento político assinado em maio de 2011 pelas redes nacionais e organizações lusófonas da área da educação de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, reafirma que

“A confiança nas instituições públicas, fator fundamental da consolidação democrática, se constrói por meio de procedimentos públicos e transparentes, em que a participação da sociedade civil e o controle social são entendidos como um direito a ser exercido. Entretanto, embora países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe se autodenominem democracias, a sociedade em geral ainda é alvo de diferentes sanções e arbitrariedades impetradas pelos governos que ferem as liberdades civis e políticas. Adiciona-se a isso o fato de que a sociedade civil ainda enfrenta uma série de obstáculos à participação nos assuntos públicos. O Brasil, embora goze de um desenvolvimento econômico, social e político diferente daquele dos países lusófonos africanos, também enfrenta ainda o desafio da consolidação democrática de fato, seja pela necessidade de universalização dos direitos humanos (como o direito à educação), seja pela necessidade de valorizar e fortalecer os mecanismos e espaços de controle social”. (Carta de São Paulo, documento disponível em <http://bit.ly/TFEyQQ>).

Especificamente com relação à garantia do direito à educação, no ano 2000, os países signatários da ONU se reuniram em Dakar, Senegal, para reafirmar e avaliar os avanços da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e lançaram a iniciativa Educação para Todos (EPT), que estabeleceu metas para que a comunidade internacional garantisse o acesso à educação a toda a população até 2015. Apesar de avanços importantes, ainda há muito a ser feito para que os Estados consigam cumprir com os compromissos assumidos e a falta de dados confiáveis sobre a situação da educação em muitos países é um grande entrave para a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas na área, como para o próprio acompanhamento da implementação das metas de EPT.

Assim, foi realizado, no âmbito do PCSS-Lusófonos, estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) com o intuito de fortalecer a incidência política das OSC do setor. A proposta da pesquisa foi gerar novas informações<sup>4</sup> e novas análises para dar subsídios ao trabalho das coalizões lusófonas, contribuindo, assim,

---

<sup>3</sup> Documento assinado durante a Oficina de Articulação com Países Lusófonos, atividade do PCSS-Lusófonos, realizada em São Paulo/Brasil, de 10 a 15 de maio de 2011, disponível em <http://bit.ly/TFEyQQ> [consultado a 10 de dezembro de 2014].

<sup>4</sup>Vale destacar que a proposta do PCSS-Lusófonos não foi fazer um levantamento estatístico da situação da educação nos países lusófonos e, por não ser uma pesquisa geográfica e estatisticamente abrangente, consideramos o presente documento como um *estudo exploratório*.

para que desenvolvam e fortaleçam ações de incidência e aprofundem o debate sobre educação.

O presente documento, **“Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS-Lusófonos - Relatório de Angola”**, traduz as aprendizagens construídas ao longo da pesquisa realizada e apresenta discussões a partir das informações coletadas em campo. Situando-se dentro do sector de Educação, o estudo debruça-se em particular sobre a realidade **da Educação Pré-Escolar no país**.

Especificamente em Angola, para que fossem alcançadas as metas EPT, os projetos de educação foram contemplados com financiamentos de agências internacionais, como UNICEF, UNESCO e o Banco Mundial. Estas organizações e agências têm apoiado não só na implementação de projetos de educação, mas também a elaboração de leis e estratégias para a educação no país, com tudo que isso significa. De qualquer forma, importaria melhor caracterizar o processo pelo qual decorre o apoio destas agências internacionais no sentido de perceber o nível de influência sobre as mesmas, ou seja, se as políticas que daí resultam respondem às especificidades locais e nacionais, ou pelo contrário, correspondem a agendas distantes, mas impostas pelos doadores, ainda que de forma inconsciente.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, a pesquisa constatou que foi elaborado um conjunto de leis e estratégias nacionais<sup>5</sup> pelo Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), com o apoio do Ministério da Educação (MED), visto que esta área tem uma dupla tutela, precisamente sob alçada de ambos os ministérios. Segundo os vários atores-chave contactados no âmbito da pesquisa, apesar de serem consideradas adequadas ao contexto angolano, no entanto, esta pesquisa e os seus atores fazem adivinhar algumas falhas ao nível da sua implementação.

Apresentam-se, de seguida, algumas das constatações do estudo:

- A gestão dos Centros Infantis (CI) pode ser pública, privada ou comunitária, ainda assim a oferta de vagas é muito limitada em todo o país, estando longe de chegar a todas as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Saliente-se que o atendimento é mais limitado nas comunidades rurais.
- A formação das educadoras de infância concentra-se maioritariamente em Luanda, o que dificulta a formação de educadoras e vigilantes de infância ao nível das províncias.

---

<sup>5</sup> Destacamos como estratégias nacionais para a Educação na Primeira Infância a Lei nº 13/2001 - *Lei de Bases do Sistema da Educação*; Lei nº 25/2012 - *Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança*; Estratégias de divulgação e de implementação dos 11 compromissos da criança; Regulamento do Conselho Nacional da Criança (CNAC) e Regime de Carreira do Trabalhador Social, documentos que serão abordados no decorrer do relatório.

- As orientações curriculares da Educação Pré-Escolar são elaboradas pelo MINARS, com o apoio do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), órgão responsável pelos programas e orientações curriculares no MED, e estão em fase de revisão. O UNICEF tem sido o grande parceiro do Governo, através do MINARS e do MED, para a elaboração e implementação de manuais e materiais de apoio à Educação Pré-Escolar.

Tendo em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, pode-se afirmar **que o acesso à Educação Pré-Escolar em Angola ainda é muito limitado**, havendo províncias que não têm oferta pública. A maioria da oferta é privada e com propinas mensais que não são acessíveis à maior parte da população.

Assim, faz-se necessário que a Rede EPT – Angola, a partir das informações e discussões que serão apresentadas a seguir, formule estratégias de atuação capazes de garantir o acesso à educação infantil de qualidade, que, no contexto do presente relatório, a definição de Educação Pré-Escolar que norteia a análise e reflexão apresentadas, resulta de um entendimento holístico da educação na primeira infância e do seu potencial no pleno desenvolvimento da criança, que pode ser sintetizado na díade complementar “cuidar e educar”.

# 1. Introdução

A garantia do direito à educação possibilita o acesso a outros direitos, uma vez que permite o desenvolvimento e a autonomia pessoal, além de ser um mecanismo necessário para a transformação social. A educação permite o empoderamento do indivíduo e das comunidades, “seja por sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos.” (Plataforma Dhesca Brasil; Ação Educativa. 2011. p. 19).

Apesar dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) serem signatários de tratados internacionais de direitos humanos como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais (ONU, 1966), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (OUA, 1990), entre outros que abordam o direito à educação, ainda há muito a ser feito para a garantia universal do direito humano à educação.

No ano 2000, os países signatários da ONU se reuniram em Dakar, Senegal, para reafirmar e avaliar os avanços da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e lançaram a iniciativa Educação para Todos (EPT), que estabeleceu metas para que a comunidade internacional garantisse o acesso à educação a toda a população até 2015. Apesar de avanços importantes, muitos dos compromissos assumidos pelos Estados não foram cumpridos.

Nesse contexto, o Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos (PCSS-Lusófonos), ação que conta com a participação de Redes de Educação para Todos de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, almeja contribuir para a ampliação do acesso à educação e para a melhoria da qualidade da oferta desse direito nos países participantes por meio do fortalecimento da capacidade de incidência política da sociedade civil sobre as políticas do setor.

No âmbito do PCSS-Lusófonos, como uma de suas ações, foi realizado um **Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes** para o levantamento de informações<sup>6</sup> que subsidiem o desenvolvimento de ações de advocacia, especificamente para a garantia do acesso à **Educação Pré-Escolar de Qualidade** em Angola.

---

<sup>6</sup> Por não ser uma pesquisa geográfica e estatisticamente abrangente, consideremos o presente trabalho como um estudo exploratório da situação da educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

## 2. Contextualização geral da Educação Pré-Escolar

As competências linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais que as crianças desenvolvem na infância são fundamentais para seu desenvolvimento pleno e para a aprendizagem ao longo da vida. Se as crianças não conseguem desenvolver estas bases, porque lhes faltam a nutrição ou as oportunidades educativas adequadas, existem custos significativos para os indivíduos e para as sociedades, assim como a eficácia e a equidade dos sistemas de ensino serem desvirtuadas. Quebrar a ligação entre a pobreza e as desvantagens da primeira infância representa uma das prioridades mais urgentes da agenda da Educação para Todos (UNESCO, 2007, 2012).

No âmbito da agenda das Metas de Educação para Todos (EPT), a Educação Pré-Escolar de qualidade é ainda considerada essencial na preparação de crianças para a escola primária. Por outro lado, países desenvolvidos têm, para os seus cidadãos, perspectivas distintas a respeito do mesmo tema; referindo-se às discussões sobre o papel da educação infantil, em estudo feito entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Haddad (2010) afirma que se explicitam tradições distintas nas orientações adotadas por esses países, as tradições “da pedagogia social” e “da prontidão para a escola”, e assinala:

A “tradição da pedagogia social”, adotada pelos países nórdicos e da Europa Central, vê a educação infantil como uma ampla preparação para a vida e a base para a aprendizagem ao longo da vida. O foco é colocado no apoio ao desenvolvimento das ações e interesses cotidianos das crianças. Um amplo conceito de pedagogia é comum nesses países, englobando cuidado, formação (upbringing) e educação sem hierarquia. (HADDAD, 2010, p. 421)

Com o objetivo da universalização da educação primária até 2015, a preocupação que tem vindo a aumentar é se os alunos estão realmente a adquirir os conhecimentos e as competências básicas que as escolas primárias devem transmitir. Tal fato chama a atenção não só para a qualidade do ensino primário, mas também para o facto de as crianças estarem, ou não, a ser adequadamente preparadas para beneficiar da escola primária (UNESCO, 2007, 2012), o que pode vir a significar uma simplificação deletéria para o desenvolvimento pleno das potencialidades dessas crianças.

O cuidado e a educação das crianças contribuem ainda para o desenvolvimento de competências não cognitivas, o que representa benefícios significativos para o seu futuro, particularmente em contextos mais vulneráveis (GMR, 2014, p. 48). Assim, no contexto do presente relatório, a definição de Educação Pré-Escolar que norteia a análise e reflexão apresentadas, resulta de um entendimento holístico da educação na primeira infância e do

seu potencial no pleno desenvolvimento da criança, que podem ser sintetizados na díade complementar “cuidar e educar”.

O assumir desta íntima relação entre a educação e o desenvolvimento da criança remete-nos para outros direitos da criança associados e contemplados em declarações de âmbito internacional e regional. A considerar:

### **Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)<sup>7</sup>**

#### **Artigo 29**

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

### **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança<sup>8</sup>(OUA, 1979)**

#### **Artigo 11: Educação**

1. Todas as crianças têm o direito a uma educação.
2. A educação da criança deve ser dirigida a:
  - (a) a promoção e desenvolvimento da personalidade da criança, talentos e habilidades físicas e mentais para o seu pleno potencial;
  - (b) a promoção da observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais, com especial referência aos previstos nas disposições de diversos instrumentos Africanos

---

<sup>7</sup> O texto da Convenção sobre os Direitos da Criança está disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm), [consultado a 20 de outubro de 2014].

<sup>8</sup> O texto da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança está disponível em <http://www.achpr.org/pt/instruments/child> [consultado a 20 de outubro de 2014].

sobre Direitos Humanos e dos Povos e declarações internacionais de direitos humanos e convenções;

(c) a preservação e reforço da positivas Africano moral, os valores tradicionais e culturais;

(d) a preparação da criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de tolerância, compreensão, diálogo, respeito mútuo e amizade entre todos os povos étnicos, tribais e religiosas;

(e) a preservação da independência nacional e integridade territorial;

(f) a promoção e as realizações do Africano Unidade e da Solidariedade;

(g) o desenvolvimento do respeito ao meio ambiente e recursos naturais;

(h) a promoção da compreensão da criança dos cuidados primários de saúde.

3. Os Estados Partes da presente Carta devem tomar todas as medidas apropriadas com vista a alcançar a plena realização desse direito e, em especial:

(a) proporcionar educação básica gratuita e obrigatória;

(b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário nas suas diferentes formas e que progressivamente tornar livres e acessíveis a todos;

(c) fazer o ensino superior acessível a todos, em função da capacidade e habilidade de todos os meios adequados;

(d) tomar medidas para incentivar a frequência regular nas escolas e para a redução das taxas de abandono;

(e) tomar medidas especiais no que diz respeito às mulheres, talentoso e crianças desfavorecidas, com vista a assegurar a igualdade de acesso à educação para todos os segmentos da comunidade.”

No que se refere aos países de língua oficial portuguesa envolvidos no PCSS-Lusófonos, a **Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)** foi ratificada em diferentes momentos em cada um dos países, respetivamente, a 20 de agosto de 1990 pela Guiné Bissau, a 24 de setembro de 1990 pelo Brasil, a 5 de dezembro de 1990 por Angola, a 14 de Maio de 1991 por São Tomé e Príncipe, a 4 de junho de 1992 por Cabo Verde e a 26 de abril de 1994 por Moçambique<sup>9</sup>. Já a **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (OAU, 1979)** foi ratificada a 4 de dezembro de 1985 na Guiné Bissau, a 23 de maio de 1986 em São Tomé e

---

<sup>9</sup> Informação disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html> [consultado a 22 de outubro de 2014].

Príncipe, a 2 de junho de 1987 em Cabo Verde, a 22 de fevereiro de 1989 em Moçambique e a 11 de abril de 1992 em Angola<sup>10</sup>.

No entanto, os compromissos assumidos por esses países no que toca à educação das crianças não se reflete nas prioridades definidas mais recentemente. Por exemplo, no Relatório Africano sobre o Bem-estar da Criança de 2013 (AfricanChildPolicyForum, 2013), sobre o reforço da responsabilização perante as crianças africanas<sup>11</sup>, foram estabelecidas cinco áreas prioritárias de ação, entre as quais não consta, explicitamente, a educação:

1. Fortalecimento de sistemas e de estruturas para melhorar a responsabilização perante as crianças.
2. Melhoria da qualidade de vida das crianças e o seu acesso às necessidades e serviços básicos.
3. Aumento das alocações orçamentais para programas que beneficiem as crianças, melhorando o compromisso de enfrentar crescente desigualdade.
4. Fornecimento de proteção jurídica plena para as crianças e reforço da sua aplicação.
5. Colocar em prática mecanismos para assegurar a participação das crianças nas decisões que as afetam.

Reconhecida a importância relativa desses compromissos assumidos ao nível regional e mundial, é fundamental que a análise da realidade atual dos países seja feita para além dos padrões estabelecidos internacionalmente ou regionalmente. Sem prejuízo da garantia dos direitos da criança, as características específicas das comunidades, das províncias, das regiões e do próprio Estado também têm de ser equacionadas na avaliação do progresso dos países, relativamente a metas internacionais. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), ignorar essas especificidades pode conferir às agendas internacionais um potencial hegemónico e opressor sobre alguns países, forçando-os a acompanhar padrões de desenvolvimento distantes da sua identidade.

Ainda assim, agendas internacionais como a de Educação para Todos (UNESCO, 2000) podem assumir-se como 'espaços' privilegiados de luta pelos direitos humanos e, em particular, das crianças, pois, ao mesmo tempo em que torna visível a responsabilização dos Estados em assumir a concretização das metas propostas, confere também o enquadramento necessário

---

<sup>10</sup> Informação disponível em [http://www.cnpcjr.pt/Manual\\_Competicencias\\_Comunicacionais/int\\_legislacao\\_protcriancas.html](http://www.cnpcjr.pt/Manual_Competicencias_Comunicacionais/int_legislacao_protcriancas.html) [consultado a 22 de outubro de 2014]

<sup>11</sup>The African Report on Child Wellbeing 2013: Towards greater accountability to Africa's children, em inglês.

para que a sociedade civil possa monitorizar as políticas públicas, no caso, de Educação (Mundy & Murphy, 2011).

Embora a Educação Pré-Escolar esteja contemplada particularmente na primeira meta da Agenda de Educação para Todos: *“Expandir e melhorar os cuidados globais na primeira infância bem como a educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis”*<sup>12</sup>, uma das fragilidades das metas definidas em Dakar, em 2000, assenta no facto de na sua origem não existirem objetivos concretos que permitam, à sociedade civil, avaliar o sucesso de implementação dessa meta.

No Relatório de Monitoramento das Metas EPT de 2014 reconhece-se que a taxa bruta de matrícula na Educação Pré-Escolar aumentou de 33%, em 1999, para 50% em 2011 nos países signatários das Metas EPT. No entanto, na região da África Subsariana esta taxa de matrícula atinge apenas 18% e nos países de baixo rendimento a taxa não vai para além dos 17% (GMR, 2014, p. 45). No entanto, o relatório elaborado pela UNESCO sugere um valor indicativo de taxa de matrícula bruta no Ensino Pré-Escolar a atingir até 2015, correspondente a 80% da população nessa faixa etária, apesar de esperar que apenas 68 dos 141 países avaliados venham a atingir essa meta (GMR, 2014, p. 45).

De acordo com a OCDE e em conformidade com a Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED), a Educação Pré-Escolar<sup>13</sup> pode ser definida como o estágio inicial de instrução organizada, no qual se pretende facilitar a adaptação das crianças à educação formal, em ambiente escolar, fazendo a ponte com os seus espaços de educação informal e não formal, numa filiação explícita à “tradição da prontidão para a escola”, aludida anteriormente. Por outro lado, a legislação brasileira, por exemplo, define que a finalidade da educação infantil, que inclui a pré-escola, é o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Lei 9.394/1996, art. 29, Redação dada pela Lei 12796/2013)<sup>14</sup>.

Entre outras coisas, por ser um espaço de educação não formal na legislação angolana, a Educação Pré-Escolar não pode negar o carácter lúdico da aprendizagem; referindo-se à escola brasileira, Vitor Paro (2012) afirma que a escola precisa ser “um lugar que deve fazer parte

---

<sup>12</sup> Informação disponível em <http://www.campaignforeducation.org/pt/sobre-nos/sobre-a-educacao-para-todos> [consultado a 1 de novembro de 2014].

<sup>13</sup> Informação disponível em <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5409> [consultado a 1 de novembro de 2014].

<sup>14</sup> Lei 12796/2013 disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1) e Lei 9.394/1996 disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) [consultado a 24 de novembro de 2014].

da vida das crianças, não provocar sua negação” e, em seguida completa: “nossa escola tradicional tem negado esse princípio. Basta contemplar o mito de que ensino não se pode misturar com brincadeira, bastante presente no imaginário de nossos professores da escola fundamental”.<sup>15</sup>.

A avaliação e monitoria de alguns programas de Educação Pré-Escolar em países em desenvolvimento permitem constatar, entre outras coisas, que quanto mais alta é a taxa de matrícula no pré-escolar num país africano, mais alta é a taxa de conclusão do ensino primário e tanto mais baixa é a taxa de reprovação (UNESCO, 2007, 2012). A intervenção na primeira infância tem maior impacto para crianças em situação de risco, pois oferece uma oportunidade de romper com os ciclos de pobreza. O investimento em programas de primeira infância para a parcela da população mais desfavorecida, portanto, pode contribuir para interromper a transmissão intergeracional da pobreza (GMR, 2012).

Para tal é fundamental que, para além do acesso, também a qualidade da Educação Pré-Escolar seja garantida. Na verdade, o direito à educação somente se completa se garantirmos o acesso à escola, dermos condições de permanência na escola, bem como ofereçamos vivências que permitam o desenvolvimento pleno das crianças; à esse respeito, Campos (1998) afirma:

“O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mais ainda, como primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega aos diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem como seres humanos.” (*apud* Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2001, p. 14)

Na verdade, o conceito de qualidade é subjetivo e resulta da identidade e especificidade do local/comunidade para o/a qual estão a ser desenhados os padrões de qualidade. No contexto deste documento, assumem-se, a título de sugestão, as conclusões e recomendações sobre qualidade de educação na Educação Infantil presentes no documento sobre os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”<sup>16</sup> (MEC/SEB, 2009) como ponto de partida para a análise

---

<sup>15</sup> Material elaborado para a Semana de Ação Mundial. Educação Infantil de Qualidade: direito da Criança, dever do Estado, Justiça Social. Campanha Brasileira pelo Direito à Educação em 2002. Disponível em [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Manual\\_SAM2012\\_PB\\_SEGUNDA\\_VERSAO\\_FINAL.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Manual_SAM2012_PB_SEGUNDA_VERSAO_FINAL.pdf) [consultado a 30 de setembro de 2014].

<sup>16</sup> Este documento é fruto do trabalho desenvolvido por organizações da sociedade civil para o contexto brasileiro, em diálogo com critérios internacionais de qualidade de educação infantil.

e discussão dos dados recolhidos nos países africanos de língua portuguesa envolvidos na pesquisa. Assim, a qualidade de Educação Pré-Escolar pressupõe:

- (a) O respeito pelos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Estes direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças.
- (b) O reconhecimento e a valorização das diferenças de género, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.
- (c) A fundamentação da conceção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a procura de relações humanas mais solidárias.
- (d) A legislação educacional, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educativo.
- (e) Conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil como pontos de partida importantes para a definição de critérios de qualidade.

Ainda no âmbito da mesma proposta conceptual (MEC/SEB, 2009), as estratégias mais adequadas para garantir essa qualidade passam por:

- planeamento institucional;
- multiplicidade de experiências e linguagens;
- interações entre as crianças e entre as crianças e professores;
- promoção da saúde;
- espaços, materiais e mobiliários adequados para o tamanho de bebês e crianças;
- formação adequada e boas condições de trabalho dos professores e demais profissionais;
- cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Com respeito à Educação Pré-Escolar no contexto de Angola, a pesquisa de campo realizada no âmbito do PCSS-Lusófonos debruçou-se, em particular, sobre as políticas educativas, o acesso e oferta, a formação dos/as educadores/as, as práticas curriculares e o financiamento. Nesta medida, importa ainda contextualizar cada um destes domínios da Educação Pré-Escolar. De referir que os domínios foram identificados pelas Redes Nacionais de Educação para Todos como sendo os mais relevantes para a sua intervenção ao nível da Incidência Política e Advocacia.

## 2.1. Políticas da Educação Pré-Escolar

Em muitos países, as políticas públicas continuam profundamente inadequadas para proporcionar a todas as crianças oportunidades de pleno desenvolvimento e o êxito da Educação Pré-Escolar representa vários desafios para os decisores políticos. Um deles é a sua natureza multisectorial e a necessidade de se chegar a uma variedade de partes interessadas para influenciar os resultados (UNESCO, 2007). Outro é a criação de modelos de Educação Pré-Escolar que promovam o diálogo entre os costumes e tradições culturais. Particularmente nos casos de países que dependem de agências multilaterais e de doadores estrangeiros, há uma forte pressão para a reprodução de modelos ocidentais (King, 2007), o que consideramos preocupante.

De qualquer forma têm-se vindo a verificar uma crescente atenção para com a Educação Pré-Escolar a nível internacional. Segundo o Relatório de Monitorização Global de Educação Para Todos de 2007 (UNESCO, 2007), que tem como tema “Educação e Cuidados na Primeira Infância”, isso é o resultado de algumas das seguintes estratégias:

- **O apoio político de alto nível**, colocando a Educação Pré-Escolar na agenda educacional, levando a novas políticas nacionais, a necessidade de ampliação das provisões e serviços, maior atenção à qualidade e crescimento no financiamento.
- **O amplo envolvimento dos parceiros** ajuda a promover o sentimento de pertença e o consenso. O envolvimento dos pais pode incentivar o apoio comunitário local para programas de Educação Pré-Escolar.
- **Parcerias governamentais** com organizações internacionais, agências doadoras e ONG podem gerar um capital-semente significativo e assistência técnica para projetos que podem ser posteriormente ampliados.
- **O alinhamento de políticas de Educação Pré-Escolar** com outras políticas de desenvolvimento nacional e setorial é uma forma estratégica de impulsionar recursos e promover a integração da Educação Pré-Escolar.
- **Planos de ação detalhados** facilitam a implementação da política de Educação Pré-Escolar, descrevendo a divisão de responsabilidades e a alocação de recursos, estabelecendo um cronograma.
- **Campanhas de comunicação social** podem atrair a atenção para a Educação Pré-Escolar, no processo de conscientização sobre as práticas de cuidado com a criança.

Com esta crescente atenção dada à Educação Pré-Escolar, há um espaço de diálogo e intervenção ao nível da advocacia muito significativo. A disponibilidade dos decisores políticos considerarem e responderem às exigências da sociedade civil, quando o assunto corresponde à uma tendência internacional é necessariamente maior (Keck&Sikkink, 1998).

De forma geral, ao nível dos países africanos, a oferta de Educação Pré-Escolar como parte do sistema educativo, sob tutela do Ministério da Educação, limita-se a dois ou três anos imediatamente antes da educação primária, mas as restantes modalidades, especialmente para crianças menores de três anos, encontram-se sob tutela dos ministérios da Saúde, do Bem-Estar Social, dos Assuntos de Crianças e Mulheres, ou outros relacionados.

Se, por um lado, o envolvimento de muitos atores poderá reunir agências com diferentes áreas de especialidade, também pode conduzir a conflitos entre ministérios. Por outro lado, a inexistência, em alguns países, de um órgão administrativo que responda isoladamente à Educação Pré-Escolar pode tornar a negligência mais provável, sobretudo no que se refere aos indicadores de acesso e qualidade (UNESCO, 2007). Isto porque não se torna claro de quem é a responsabilidade de promover o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e de quem terá de prestar contas acerca das políticas públicas nesta área. Essa prestação de contas pode ser ainda mais volátil nos casos em que a Educação Pré-Escolar não é obrigatória.

Independentemente de quem tem a tutela, torna-se necessária a coordenação entre as instituições e os setores envolvidos. Os mecanismos de coordenação proporcionam um fórum para, potencialmente, se atingir uma visão comum englobando recursos, padrões, regulações, capacitação e quadro de pessoal. Mas, com muita frequência, os órgãos de coordenação tendem a ter menor quadro de pessoal e maior de assessoria, limitando a sua capacidade de levar avante a agenda para a primeira infância (UNESCO, 2007).

A Educação Pré-Escolar também não é, à partida, identificada como uma prioridade para a assistência ao desenvolvimento dos países. Entre 68 doadores inquiridos num estudo realizado pela UNESCO (2007), somente quatro das 17 agências que responderam identificar a Educação Pré-Escolar como um componente específico da sua estratégia política de ajuda; as outras incluem a primeira infância na estratégia da educação ou do setor de saúde, o que parece diluir o componente educativo dessas intervenções.

O apoio político internacional mais substancial, um comprometimento mais amplo dos países em desenvolvimento e uma disseminação mais extensa das pesquisas sobre os benefícios, principalmente para o desenvolvimento pleno das crianças, da Educação Pré-Escolar, ajudariam no aumento do compromisso das agências doadoras para as questões dessa faixa etária, assim como num melhor alinhamento das políticas de Educação Pré-Escolar com os planos para o setor de saúde e as estratégias de redução da pobreza (UNESCO, 2007).

## 2.2. Acesso e oferta à Educação Pré-Escolar

As modalidades de atendimento educacional formal para a primeira infância, nos países em desenvolvimento, são recentes e exibem considerável variação regional. Os papéis tradicionais das mulheres na agricultura e no setor informal significaram maior confiança em modalidades de atendimento não-formais e comunitárias para os cuidados e educação das crianças. O ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho desde a década de 1950 mudou a situação do pré-escolar. Em 2005, as taxas de participação feminina na força de trabalho estavam acima dos 55% na África Subsaariana (UNESCO, 2007).

Em alguns casos as instituições públicas não foram capazes de acompanhar o aumento da procura por respostas educativas ao nível da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, há um forte crescimento de respostas dadas por atores não-governamentais – grupos comunitários, ONG, organizações religiosas e entidades com fins lucrativos (GMR, 2014, p. 48).

Este cenário levanta várias questões, como o incumprimento do Estado em assegurar o direito à educação, não garantindo acesso à Educação Pré-Escolar às pessoas que a procuram, o que resulta na impossibilidade de garantir a frequência, na Educação Pré-Escolar, sobretudo nos casos em que os provedores das respostas educativas não estatais cobram o pagamento de propinas ou taxas de inscrições que os pais não podem pagar, com a conseqüente privatização da educação, uma vez que o sector privado identifica na prestação de serviços educativos uma forma de lucro, particularmente na ausência de alternativas estatais; entre outros.

Em aproximadamente metade dos 154 países com dados disponíveis, as matrículas em instituições privadas constituem menos de um terço do total; num terço dos países, o setor privado responde por dois terços ou mais das matrículas. A atuação do setor privado é particularmente elevada na África Subsaariana, nos Estados Árabes, no Caribe e Leste Asiático, enquanto o aprovisionamento público foi integralmente difundido para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar na maioria dos países europeus, o que evidencia que onde há maior necessidade de atuação do Estado, mais ele se furta das suas responsabilidades. Em muitos países em transição, as ofertas privadas ocuparam o espaço abandonado pelo Estado, conduzindo a práticas inovadoras, mas também a desigualdades de acesso (UNESCO, 2007).

No que se refere às condições de acesso ao ensino pré-escolar, importa ainda ter em consideração na análise, para além do poder económico da família, questões como género, deficiência, dicotomia rural-urbano, cultura e etnia, entre outros. No que se refere à deficiência, estudo do UNICEF, por exemplo, aponta que em princípio “todas as crianças têm o mesmo direito à educação. Mas, na prática, esse direito é desproporcionalmente negado a crianças com deficiência.” (UNICEF, 2013, p. 27).

Informações da base de dados do Relatório de Monitoramento das Metas EPT de 2014 (GMR 2014) evidenciam que são sobretudo os meninos de famílias mais ricas e de zonas urbanas que frequentam a Educação Pré-Escolar<sup>17</sup>. Importa considerar aqui que os dados apresentados correspondem a estatísticas oficiais, deixando de parte iniciativas educativas não contabilizadas, ou cuja informação não tenha sido submetida atempadamente, bem como crianças que não estejam registadas. Este tipo de situação denuncia várias falhas ao nível do monitoramento das Metas EPT, bem como o carácter predominantemente quantitativo da avaliação das mesmas.

Neste contexto, compete aos Estados garantir o Direito à Educação assumindo um papel mais proactivo e desenvolver um dispositivo comumente acordado de regulação, de garantia de qualidade, de monitoramento e de promoção da equidade no que se refere à Educação Pré-Escolar (UNESCO, 2007). No âmbito dos seus planos nacionais de Educação Para Todos, cada governo deve promover a flexibilidade dos programas de Educação Pré-Escolar apropriados à idade das crianças, passando pelo diálogo com os encarregados de educação, pais e mães e pelo respeito pelas práticas tradicionais, pela língua materna, etc. (UNESCO, 2000).

### 2.3. Formação de educadores

As qualificações de ingresso de educadoras no ensino pré-escolar são altamente variáveis nos países em desenvolvimento e vão desde os primeiros anos do secundário até qualificações de nível superior, ainda que os requisitos formais para o ingresso não sejam frequentemente respeitados; no geral, as educadoras do ensino pré-escolar recebem pouca formação, quase sempre menor do que os outros professores nas escolas primárias. (UNESCO, 2007).

A forma como as crianças interagem com seus monitores e educadores determina em grande escala a qualidade dessas experiências educativas. Para suavizar o processo de transição das crianças entre programas da primeira infância para a escola primária, vários países estão a introduzir medidas que possam garantir a continuidade profissional entre os dois níveis de ensino, o que inclui formação conjunta, com ênfase em abordagens ativas de aprendizagem e igual estatuto profissional entre professores da educação infantil (UNESCO, 2007). Se por um lado tal articulação pode ser vista como positiva para a escolarização das crianças, por outro pode estar a indicar uma predominância do modelo de educação infantil como preparação para a escola primária, com as limitações que lhe são próprias.

---

<sup>17</sup> Informação disponível em [http://www.education-inequalities.org/indicators/preschool\\_3/countries/guinea-bissau/#?dimension=all&group=all&age\\_group=|preschool\\_3&year=|2006](http://www.education-inequalities.org/indicators/preschool_3/countries/guinea-bissau/#?dimension=all&group=all&age_group=|preschool_3&year=|2006) [consultado a 31 de outubro de 2014]

É fundamental que os governos assegurem que todas as crianças têm direito a um educador e monitor qualificado, ao qual seja permitido uma formação inicial e contínua adequada e ajustada, bem como o reconhecimento e valorização da carreira (MEC/SEB, 2009), e que essa formação esteja assentada na compreensão da criança como ser de direitos, o que inclui vivências que estimulem o seu pleno desenvolvimento.

## 2.4. Práticas curriculares

No âmbito da Educação Pré-Escolar, para além do tamanho da turma e da proporção adulto-criança, como elementos influenciadores de um ambiente de qualidade para a primeira infância, a interação entre profissionais e a criança é o fator mais importante do bem-estar da criança (UNESCO, 2007). Neste sentido, a forma pela qual um educador promove a sua prática diária, bem como os conteúdos e orientações pelas quais guia o seu trabalho, têm grande impacto no desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Pré-Escolar.

A promoção da autonomia, da criatividade e da livre expressão da criança devem ser prioridades na Educação Pré-Escolar. A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança, independentemente das suas características relativamente ao género, à deficiência, classe económica, religião, etnia, entre outros. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo (MEC/SEB, 2009). A planificação das atividades orientadas, em resposta ao currículo, à política da instituição, às especificidades da comunidade e da própria criança, além da partilha dessa planificação entre colegas são uma das ferramentas fundamentais para a qualidade de ensino.

Também os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma conceção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os aspetos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. O mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças e os espaços devem também incentivar a autonomia infantil, sem descuidar os aspetos de segurança e higiene (MEC/SEB, 2009). No que se refere à deficiência física, o espaço deve ser organizado de forma a não impedir qualquer criança de se movimentar e usufruir do espaço com igual liberdade às restantes.

O desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, garantindo o acesso e todos os elementos associados à qualidade dos serviços educativos, implica um grande investimento financeiro; a posição assumida neste documento, em conformidade com a Agenda das Metas de Educação para Todos, é a de que deve ser o governo a assumir a responsabilidade da alocação de financiamento no sistema público de Educação Pré-Escolar, de modo que garanta o acesso, a permanência e a qualidade dos processos pedagógicos.

De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas EPT de 2014 (GMR 2014) a percentagem do produto interno bruto (PIB) dos países da África Subsariana investida no sector da educação em 2011 era de 4,7%. Apenas Cabo Verde ultrapassava esta média, investindo 5,8 % (2010) do seu PIB nesse sector, sendo que Angola não ia além dos 3,9 % (2010). Não há informação oficial disponível sobre Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A indisponibilidade dos dados numa publicação reconhecida pela comunidade internacional no domínio da Agenda EPT faz denotar algumas falhas ao nível da recolha e sistematização de dados relativos às Metas mas, que pode ter origem nos vários atores envolvidos. Para além disso, prejudica a transparência e prestação de contas relativamente ao esforço que possa estar a ser feito por cada um destes países no sector da Educação. Ainda que a primeira Meta EPT seja referente à Educação Pré-Escolar, o mesmo Relatório não disponibiliza dados desagregados sobre a alocação de financiamento no Pré-Escolar, ao nível dos países, o que impede uma leitura mais contextualizada e pertinente do tema em análise.

Atualmente, o financiamento da Educação Pré-Escolar é tanto de natureza pública quanto privada, sendo os fundos públicos, com frequência, providos por mais de uma agência do governo. As cotas-partes relativas ao financiamento público e privado variam consideravelmente. Nos países em desenvolvimento, as variações são ainda maiores, pois a Educação Pré-Escolar é vista, principalmente, como uma responsabilidade familiar, o que faz com que o financiamento público seja muito reduzido e com que as creches, em zonas urbanas, sejam de gestão privada (UNESCO, 2007). De facto, esta tendência para que entidades privadas assumam as responsabilidades dos Governos é de tal forma significativa que tem pautado a agenda dos ativistas do Direitos à Educação.

Usando como referência o contexto brasileiro, a Campanha Brasileira pelo Direito à Educação tem discutido a privatização da educação e seus impactos negativos para a garantia desse direito, uma vez que as altas mensalidades não possibilitam o acesso de grande parcela da população e propinas elevadas não garantem a qualidade do ensino. Em documento elaborado em parceria com a organização Ação Educativa, a Rede Brasileira aponta a privatização da educação como “um forte mecanismo de seletividade social, que fortalece e

reproduz as profundas desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais do Brasil”<sup>18</sup>. O mesmo debate realizado em outros países também entendem o processo de privatização como um mecanismo de discriminação, principalmente de gênero, uma vez que os pais elegem um de seus filhos para frequentar a escola devido ao alto custo do acesso à educação e, na maior parte dos casos, acabam por investir na educação dos meninos, como relatou a Rede Marroquina de Educação para Todos<sup>19</sup>.

O recurso de doadores externos, bilaterais e multilaterais, já referido neste capítulo, tem contribuído para o financiamento da Educação Pré-Escolar, ainda que o valor da Ajuda Pública ao Desenvolvimento entre os países da OCDE tenha diminuído ligeiramente nos últimos 3 anos (GMR, 2014, p. 395). Não há informações relativas à alocação de recursos, especificamente para a Educação Pré-Escolar; de forma geral, considerando-se as dotações gerais para o sector da educação, pode-se dizer que a Alemanha, a França e o Reino Unido foram os principais doadores bilaterais em 2011, com a alocação de 4.628 milhões de dólares americanos, de um total de 9.671 milhões e o Banco Mundial e as Agências Europeias como principais doadores multilaterais, com a alocação de 2.424 milhões de dólares americanos de um total de 3742 milhões (GMR, 2014: 396).

Do ponto de vista dos destinatários da Ajuda Pública ao Desenvolvimento no sector da Educação, a África Subsariana é a região onde é feito o maior investimento, correspondente a 3.647 milhões de dólares americanos em 2011, de um total de 13.413 milhões de dólares americanos (GMR, 2014: 401). Considerando os países de língua portuguesa envolvidos no PCSS, Angola recebeu 27 milhões de dólares americanos, Cabo Verde 24 milhões de dólares americanos, a Guiné-Bissau 12 milhões de dólares americanos, Moçambique 254 milhões de dólares americanos e São Tomé e Príncipe 9 milhões de dólares americanos.

---

<sup>18</sup>Documento anexo ao II Relatório Alternativo sobre os Direitos da Criança apresentado pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced) e organizações parceiras para subsidiar avaliação do Estado Brasileiro pelo Comitê de Direitos da Criança da ONU. Veja nota em <http://www.anced.org.br/?p=5026> [consultado a 24 de novembro de 2014].

<sup>19</sup> Ver nota *ONU reconhece educação como bem público e questiona política de privatização do ensino no Marrocos*, disponível em <http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1385> [consultado a 24 de novembro de 2014].

### 3. PCSS-Lusófonos: contextualização e evolução

Desde novembro de 2010, a Campanha Brasileira, em parceria com o Programa de Apoio à Educação da Open Society Foundations (ESP-OSF), vem implementando o Programa de Cooperação Sul-Sul entre Países Lusófonos. A proposta do Programa é fortalecer a capacidade de incidência política da sociedade civil organizada nas políticas nacionais de educação dos países lusófonos participantes – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No decorrer da implementação das ações do PCSS-Lusófonos, a ausência de dados foi identificada pelas Redes EPT participantes como um obstáculo para o fortalecimento e desenvolvimento de ações de incidência política na área de educação. Assim, para subsidiar a proposição, monitoria e avaliação de políticas públicas da área pela sociedade civil local, foi proposta a realização de um estudo sobre a situação da educação em cada um dos países participantes. Novas informações e novas análises contribuirão para que as Redes desenvolvam e fortaleçam ações de incidência de política para a garantia do direito à educação no país.

A proposta do estudo foi desenhada em conjunto com cada uma das Redes: desde a definição do objeto de estudo à realização da pesquisa de campo. Para o alinhamento metodológico do grupo envolvido na pesquisa, representantes das redes dos países participantes do PCSS-Lusófonos se reuniram no Brasil, em maio de 2013 e, utilizando um conjunto de metodologias participativas, o grupo definiu o tema da pesquisa que seria **Acesso à Educação Infantil**.

Em julho de 2013, os consultores do PCSS-Lusófonos para a pesquisa se reuniram em Portugal para, a partir das informações enviadas pelas Redes e do tema que havia sido definido para a pesquisa, formular propostas para o objeto/foco de estudo e para as metodologias que seriam utilizadas por cada país. Durante o encontro, o grupo de consultores listou proposta de quem seriam os atores-chave a ser contatados em cada país e quais as metodologias de pesquisa que seriam utilizadas para cada grupo de atores.

Após a elaboração das propostas, foram realizadas oficinas em cada um dos PALOP para que as Redes discutissem e validassem as propostas metodológicas da pesquisa. Sistematizadas as informações coletadas na pesquisa de campo, nova Oficina para a discussão dos dados seria realizada em cada país e para que fossem desenhadas ações de incidência política na área.

## 3.1. A pesquisa de campo em Angola

O desenvolvimento da pesquisa de campo em Angola, à semelhança do que aconteceu nos outros países participantes do PCSS-Lusófonos, contempla três momentos principais, respetivamente: (a) oficina sobre a pesquisa, (b) a pesquisa de campo e (c) oficina para a devolução de resultados obtidos em campo.

### 3.1.1. Oficina sobre a Pesquisa

Nos dias 2 e 3 de junho realizou-se Oficina sobre a Pesquisa, atividade que reuniu organizações da sociedade civil membros da Rede EPT – Angola e outras organizações que atuam na área da primeira infância no país. A atividade tinha como objetivo apresentar a proposta da pesquisa e validar encaminhamento para seu desenvolvimento: selecionar junto aos presentes as províncias envolvidas na pesquisa (terreno e contexto); avaliar os instrumentos de recolha de dados e adaptá-los ao contexto local; listar instituições, organismos e atores-chave a serem contactados e, ainda, selecionar documentos de referência que deveriam ser analisados nesse processo. O primeiro dia de Oficina contou com 20 participantes, já o segundo dia, restrito à membros da Rede, contou com 11 pessoas.

Apesar de grande interesse pelo tema Educação Pré-Escolar, constatamos durante o processo de preparação da Oficina e durante a atividade que são poucas organizações ligadas à Rede EPT – Angola que desenvolvem trabalhos diretamente relacionados com educação infantil. Mesmo o UNICEF, organismo internacional e financiador de projetos locais, que acompanha o trabalho da Rede e desenvolve ações na área em esfera internacional, anunciou durante a Oficina que abriram, este ano, posto específico na equipa para para projetos na área de educação infantil, prioridade atual da instituição.

No primeiro dia da Oficina apresentou-se o **objeto de pesquisa** para Angola: *O que garante o acesso à Educação Pré-Escolar de qualidade?*

A partir da discussão do objeto, foram identificados outros **temas relevantes** que deveriam ser abordados pela pesquisa:

- Formação de Educadores;
- Educação Especial/Inclusiva;
- Responsabilidades de gestão e de financiamento;
- Oferta da Educação Pré-Escolar (qualidade do ensino oferecido e percepção da importância da educação infantil pelos pais e pelo Estado);
- Currículo da Educação Pré-Escolar;
- Barreiras ao acesso (ex.: falta de documentos necessários para a matrícula, como o registro de nascimento da criança e, em alguns casos, registro dos pais/ baixo acesso

e oferta de educação especial e inclusiva / elevados custos das propinas da educação pré-escolar).

Como o tempo previsto para a realização da pesquisa de campo era curto, de aproximadamente 20 dias, foi acordado que a pesquisa cobriria apenas três províncias, sendo uma delas a da capital do país. A abrangência territorial da pesquisa foi uma preocupação desde o início da proposta da ação por entendermos que a realidade da capital nem sempre é igual aos contextos urbanos de outras províncias, muito menos semelhante à realidade das zonas rurais, que também deveriam ser cobertas por essa ação. Nesse sentido, com o intuito de organizar logisticamente a pesquisa, *à priori* as **províncias** previstas e validadas pela Rede EPT - Angola e pela Campanha Brasileira foram Luanda, Benguela e Malanje. A proposta se pautou no fato de que Luanda tem uma realidade completamente diferente do resto do país e que seria importante selecionar uma província que não tivesse sido muito atingida pelo conflito e com maior oferta de Educação Pré-Escolar (Benguela) e, por fim, uma província que tivesse sido mais atingida pelo conflito (Malanje), além do fato delas representarem regiões geográficas distintas, uma província mais ao norte do país, outra mais ao sul.

No entanto, na Oficina foi apresentada a seleção das províncias para a pesquisa para que fosse discutida e validada pelos presentes, mas não houve consenso em relação aos critérios propostos. Após debate, acrescentamos aos critérios de seleção peso para as províncias nas quais a Rede tem representação e que as organizações locais tenham atuação e/ou interesse em advogar na área da Educação Pré-Escolar. Assim, ficou decidido optar-se pelas províncias de **Luanda, Kwanza Sul e Malanje**.

Os **instrumentos de recolha de dados**, que serão apresentados no capítulo 4 deste relatório, foram validados pelos presentes e feitas sugestões de adaptação e simplificação da linguagem a utilizar de acordo com o contexto. Para isso, dividimos os presentes em grupos para que analisassem de dois a três instrumentos e, após avaliação detalhada, compartilhassem com todos questões para serem debatidas e os encaminhamentos propostos. Após finalizada a atividade, foram sugeridos pelo grupo **instituições e atores-chave** a contactar para cada um dos instrumentos.

### 3.1.2. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo em Angola realizou-se entre o dia 02 e 30 de junho de 2014. Ainda que no conjunto dos países envolvidos no PCSS-Lusófonos a duração prevista da pesquisa de campo fosse de 20 dias seguidos, o facto da Oficina sobre a Pesquisa ter ocorrido imediatamente antes do início da pesquisa de campo, fez com que a mesma tivesse a duração de 30 dias.

A Rede EPT - Angola foi responsável pela organização logística inerente à aplicação da proposta metodológica, como sejam, agendamento de reuniões, deslocação do consultor e pela mobilização dos atores-chave identificados na Oficina sobre a Pesquisa. Nos outros países envolvidos no programa, como a Oficina sobre a Pesquisa foi realizada meses antes da pesquisa de campo, o tempo para a organização logística das atividades em campo foi maior, diferente do caso angolano. Tal alteração se deu, principalmente, pela grande dificuldade de obtenção de visto de entrada da equipe do PCSS-Lusófonos no país, levando a atrasos para a realização da atividade. Entretanto, em avaliação realizada pelos envolvidos na coordenação da pesquisa, entendemos que a sequência das atividades, por mais que diminuísse o tempo para a sua organização logística, contaria com a mobilização dos membros da rede sensibilizados durante a Oficina e com um preparo prévio de organização.

Para além disso, pelo fato da atividade de pesquisa ser parte de uma ação maior que visa o fortalecimento institucional das redes da sociedade civil que incidem na área de educação e base para a elaboração de ações de advocacia, estava previsto que representantes da Rede EPT - Angola estivessem presentes nos momentos de recolha de dados, tanto para se empoderarem da pesquisa como ferramenta de atuação, como para a validação do trabalho do consultor, assegurando, assim, o enquadramento institucional da pesquisa. Por contar com um corpo pequeno na direção executiva da Rede, nem sempre foi possível o acompanhamento dos consultores por falta de disponibilidade dos membros, o que não impediu, em absoluto, a realização da pesquisa. Para a pesquisa de campo nas províncias, a Rede EPT – Angola delegou OSC membros como pontos focais para o PCSS-Lusófonos em Luanda, em Malange e no Kwanza Sul.

Para além disso, o acompanhamento e assistência técnica à pesquisa foi garantido quer pela Campanha Brasileira, quer pelo Grupo do Porto<sup>20</sup> através de reuniões on-line à distância e troca de correspondência eletrónica, quer com a consultora, quer com a Rede EPT - Angola.

O tratamento dos dados recolhidos durante a pesquisa de campo foi feito pela consultora, assim como a composição do relatório de pesquisa.

### **3.1.3. Oficina para discussão das informações coletadas em campo e formulação de ações de advocacia**

Como parte das ações previstas no PCSS-Lusófonos, após a realização da pesquisa de campo, as informações coletadas serão discutidas com a Rede EPT – Angola para o aprofundamento

---

<sup>20</sup> O Grupo do Porto foi responsável pela produção da caracterização dos países participantes no PCSS-Lusófonos, a estrutura e situação do sistema educacional em cada um deles, além de também ter sido responsável pela elaboração da proposta metodológica da pesquisa para cada um dos países. São integrantes do grupo os seguintes pesquisadores: Andreia Soares, Rosa Silva, Sara Poças, Ana Poças, Júlio Santos e Rui da Silva.

das análises e construção das recomendações para a garantia do acesso à educação infantil de qualidade no país.

## 4. Metodologia utilizada na pesquisa

A proposta metodológica utilizada na pesquisa foi adaptada para cada um dos países para que fosse respeitado o contexto político e cultural local e o trabalho de cada uma das Redes EPT. Abaixo apresentaremos a caracterização do país, especificamente das localidades onde foram conduzidas pesquisa de campo, e os instrumentos de recolha de dados utilizado para cada um dos grupos abordados pela pesquisa.

### 4.1 Breve caracterização de Angola

População (2014): 22.137.261 habitantes  
Expectativa de vida (2013): 51,9 anos  
Mortalidade de crianças menores de 5 anos (2013): 167 por mil nascidas vivas  
Total do PIB (2012): 116.308 milhões de US\$  
PIB per capita (2012): 5.586 US\$  
Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (2014): 0,526  
Gastos públicos com educação (2009): 3,4% do PIB  
Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade (2012): 70,4%  
Taxa de alfabetização de jovens (% entre os 15 e os 24 anos) (2011): 73,0 %  
Média de anos de escolaridade (2012): 4,7 anos  
Anos de escolaridade esperados (2012): 11,4 anos



Figura 1: Mapa Angola



Figura 2: Mapa Angola

Angola<sup>21</sup> tem uma área territorial de 1.252.145 km<sup>2</sup> (INE, 2014), um clima equatorial e tropical, e administrativamente divide-se em dezoito províncias: Cabinda, Zaire, Uíge, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, que fazem fronteira com a República Democrática do Congo, Moxico e KuandoKubando que fazem fronteira com a Zâmbia, Cunene e Namibe, na fronteira com a Namíbia, Benguela, Kwanza Sul, Bengo e Luanda, na orla do oceano Atlântico e Kwanza Norte, Bié, Huambo, e Huíla no interior do país (Cardoso, 2004).

<sup>21</sup>Fontes da tabela com resumo dos principais indicadores para Angola: IBGE, Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 e Unicef.

Figuras 1 e 2: Gbissau.

O país foi colônia de Portugal até 1975 e só teve sua independência reconhecida após período da Luta Armada de Libertação Nacional, que teve início em 1961 como um movimento de resistência ao regime colonial-fascista português. Logo após a independência, Angola passou por um longo período de conflito armado interno com a disputa pelo poder dos dois principais movimentos de libertação, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), principais partidos políticos do país atualmente. Em 2002 foi finalizado o período de conflito armado.

O primeiro Presidente da República de Angola foi Angostinho Neto (MPLA), que governou o país de 1975 a 1979 e teve como seu sucessor eleito José Eduardo dos Santos (MPLA). Em 1992, devido a grande pressão externa, foram realizadas novas eleições presidenciais, que concedeu a reeleição ao então presidente, em processo questionado por grupos de oposição. Devido ao conflito armado interno, não foram realizadas eleições legislativas e presidenciais que, de acordo com a Constituição do país, deveria acontecer a cada quatro anos.

Em 2008, período posterior aos conflitos internos, tiveram lugar novas eleições legislativas, concedendo grande maioria da casa ao MPLA. Em janeiro de 2011 foi aprovada pela Assembleia Legislativa nova Constituição da República de Angola, que abole as eleições presidenciais diretas e determina que o Presidente será eleito via eleições parlamentares, sendo o cabeça de lista do partido mais votado. A alteração possibilitou que o então presidente de Angola, José Eduardo dos Santos, que está no poder há mais de 30 anos, cumpra mais dois mandatos de 5 anos, após eleições realizadas em 2012 (as terceiras do país). Além disso, a nova legislação substituiu o cargo de primeiro-ministro pelo de vice-presidente, escolhido pelo próprio presidente (Anistia Internacional, 2011).

A realização das eleições legislativas de 2012 contribuíram para a consolidação da democracia em Angola, embora o veredito da Comissão Nacional de Eleições tenha sido contestado por três partidos da oposição, apesar das queixas terem sido recusadas pelo Tribunal Constitucional devido à falta de provas. As eleições foram consideradas livres e justas por observadores da União Africana (UA) e da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC, sigla em inglês). Desde a aprovação da nova Constituição em 2010, foram tomadas medidas objetivando aumentar a eficiência do Parlamento, incluindo a criação de um serviço de pesquisa especializado destinado a analisar os processos legislativos (Muzima&Mazivila, 2014).

A violência política não é um risco substancial para a economia de Angola, mas as autoridades têm frequentemente respondido com dureza a manifestações civis. Todavia, a segurança nacional de Angola tem melhorado significativamente e sua classificação, no que se refere à segurança e ao estado de direito, no Índice Ibrahim de Governança Africana, melhorou em 8.7

pontos percentuais entre 2007 e 2013. Angola é um dos países que mais melhorou nesse índice, com a sua classificação a subir 18.5 pontos percentuais desde que ele foi lançado em 2000. Em Setembro de 2013 ratificou o Segundo Protocolo Facultativo da ONU para o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, com vista a abolir da pena de morte. O país também ratificou o Protocolo Sobre a Eliminação de Todas as Formas De Discriminação Racial, contra a tortura e outras formas de tratamento ou castigo cruéis, desumanos ou degradantes, bem como os protocolos relativos à convenção sobre os direitos económicos, sociais e culturais (Muzima&Mazivila, 2014).

Angola é um país rico em recursos naturais, é o segundo maior produtor de petróleo na África. A localização geográfica e a extensão do país conferem-lhe o privilégio de beneficiar de uma diversidade muito significativa em recursos naturais, dos quais há a destacar uma vasta rede hidrográfica, uma superabundante floresta nativa, uma grande variedade de recursos faunísticos, vastas áreas de terra arável, valiosos recursos minerais e uma linha de costa de enorme potencial económico e ambiental (MP, 2010).

Dos 53 milhões de hectares de terras consideradas como floresta (43,3% da superfície do país), apenas 2% são florestas densas úmidas de alta produtividade, muito ricas em biodiversidade enquanto 65,2% são constituídos por um mosaico de florestas e savanas, bem como por florestas abertas do tipo miombo de média produtividade de madeira em toro, mas com uma importância social e económica para a produção de combustível lenhoso, materiais de construção, plantas medicinais, e produtos não lenhosos para alimentação (MP, 2010).

O sistema ecológico de Angola é frágil e vulnerável às alterações climáticas. Os principais desafios incluem a degradação do solo, o desmatamento, a poluição do ar e perda de biodiversidade. De acordo com o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) das Nações Unidas de 2013, é pouco provável atingir a meta da sustentabilidade ambiental do país, com importantes implicações para a agricultura de subsistência. Angola ainda não aderiu à Iniciativa para a Transparência das Indústrias Extrativas (EITI), medida que contribuiria para uma maior visibilidade e responsabilidade na gestão dos recursos naturais (Muzima&Mazivila, 2014).

A língua oficial e de escolarização é o português, no entanto, coexistem no território diversas línguas nacionais de raiz bantu, Bakongo, Ambundo, Lunda-Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo e de raiz não bantu, Koishan (Zau, 2002: 38 e 39), que traduzem a diversidade sociolinguística e cultural do país (quadro 1).

**Quadro 1: Distribuição dos grupos étnicos pelas áreas de Angola.**

| Grupo étnico (% da população)  | Língua   | Áreas principais                                  |
|--|----------|---|
| Bakongo (15%)  | Kikongo  | Zaire, Uíge, Cabinda                              |
| Kimbundu (25%)   | Kimbundo | Bengo, Luanda, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje |
| Ovimbundo (37%)  | Umbundo  | Huíla, Bié, Huambo e Benguela                     |
| Lunda e tchokwé (10%)  | Tchokwé  | Lunda Norte e Lunda Sul                           |
| Outros grupos menores incluem: Ganguela, Nhaneca-Humbe, Ambo, Herero e Xindunga. |          |   |

Adaptado de Stead&Rorison (2011).

Sobre as **religiões** existentes em Angola, é impossível encontrar números que possam refletir a situação real, julga-se, no entanto, que os angolanos professem principalmente a Religião Tradicional Africana (47%), assim como o catolicismo romano (38%) e o protestantismo (15%) e, dentro deste, destaquem-se as Igrejas Metodista, Batista e Adventista. Há, também, um pequeno número de muçulmanos e uma mesquita em Luanda. É importante destacar a existência de uma grande tolerância religiosa no país, uma possível decorrência do fato de a maioria dos líderes angolanos ter sido educada em escolas religiosas (Stead&Rorison, 2011).

Segundo o Relatório de progresso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2010 de Angola (MP, 2010, p. 77),

“Desde 2002, quando se iniciou o processo de paz em Angola, o Governo tem-se dedicado a reconstruir o país, em múltiplas direcções, a saber:

- a. Fisicamente, através da reconstrução da infraestrutura básica e socioeconómica;
- b. Institucionalmente, através da criação de um quadro legal e institucional para a gestão do desenvolvimento, do seu financiamento e do desenvolvimento das iniciativas empresariais e comunitárias;
- c. Macroeconomicamente, através da concepção e prática de políticas macroeconómicas racionais e sólidas como base para o progresso a longo prazo e para a progressiva integração de Angola no mundo global, e também através da promoção da competitividade internacional do país;
- d. Politicamente, através de avanços significativos no processo democrático e na garantia dos direitos universais individuais;
- e. Socialmente, através da concepção e implementação de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades, independentemente de credo e género, com progressos na melhoria da qualidade de vida da população.”

Do ponto de vista **demográfico**, Angola tinha, em 2011, uma população estimada de 19,6 milhões de habitantes, com uma taxa Média Anual de Crescimento da População de 2,672%

(2005-2010). A densidade populacional é de 15 hab/Km<sup>2</sup> (2010), a taxa Bruta de Natalidade era de 42 por mil (2009), a taxa Bruta de Mortalidade era de 16 por mil (2009), a esperança de Vida era de 48 Anos (2009) e o índice de Desenvolvimento Humano era de 0,486 (2011).

Os resultados preliminares do Censo 2014, publicados em outubro do mesmo ano, revelaram que a população residente em Angola em maio de 2014 era de 24,3 milhões de habitantes, sendo 11,8 milhões do sexo masculino (48% da população total) e 12,5 milhões do sexo feminino (52% da população total). A província de Luanda é a que apresenta o maior número de habitantes, com 6,5 milhões de residentes. A densidade populacional do país é de 20 hab/Km<sup>2</sup> (INE, 2014).

De acordo com o *Inquérito Integrado Sobre o Bem-estar da População* (IBEP) (2008-2009), a taxa de mortalidade de crianças com menos de cinco anos foi de 193,5 por 1000 crianças em 2009. Ainda que este resultado possa sugerir avanços em relação aos números de 2001 (250/1000), não se pode perder de vista que representa um quinto da população nessa faixa etária; de qualquer modo o esforço deve continuar para que se atinja a meta de 104 por 1000 crianças em 2015 (INE/MP, 2009; MP, 2010).

O UNICEF publicou, em 2014, relatório sobre sobrevivência infantil e os dados são chocantes, principalmente em Angola, país com o maior número de mortes de crianças nascidas vivas dos 0 aos 5 anos de idade, em 2013 – são 167 mortes prováveis, por cada mil crianças nascidas vivas (UNICEF, 2014).

A **economia** de Angola, segundo maior produtor de petróleo de África, cresceu apenas 5.1% em 2013, abaixo dos 7.1% esperados. O PIB adicional de Angola deveu-se principalmente ao setor não petrolífero, nomeadamente a energia, a agricultura, as pescas, a indústria manufatureira e a construção civil. Espera-se que o crescimento deva atingir 7.9% em 2014, e 8.8% em 2015, estimulado pelos grandes investimentos públicos em infraestruturas (Muzima&Mazivila, 2014).

No entanto, os indicadores sociais não acompanharam o forte ritmo de crescimento da economia angolana. Ainda que a proporção de pessoas com rendimento inferior a 1 dólar por dia tenha passado de 68% em 2001, para 36,6% em 2009, representando quase 93% do valor desejado para 2015 – máximo de 34% de pobres (INE/MP, 2009; MP, 2010), isso significa que cerca de 36% da população vive abaixo da linha da pobreza, fato agravado pelo fato da taxa de desemprego permanecer elevada, 26% da população economicamente ativa.

O governo tem tomado medidas para melhorar as condições de vida, e investimentos importantes estão a ser feitos com o objetivo de expandir o acesso à energia elétrica, água e transportes. A fim de impulsionar os negócios, estão a ser modernizadas as políticas do setor

financeiro, com a introdução de uma nova taxa de câmbio para o setor petrolífero e uma lei para o setor mineiro. Embora as políticas estruturais sejam positivas, Angola precisa de acelerar a diversificação económica e de reduzir a dependência do petróleo, que corresponde a cerca de 46% do PIB, 80% das receitas do Estado e 95% das exportações do país (Muzima&Mazivila, 2014).

Segundo o IBEP, em 2009, a proporção de pobres na zona urbana era de 18,7%, quase metade da proporção nacional, enquanto a zona rural representava 58,3% do total da população do interior do país, ou seja, em cada 100 habitantes do meio rural, 58 são pobres, enquanto nas áreas urbanas essa relação é de 19 para 100. Estes dados revelam que a incidência da pobreza no meio rural é mais de três vezes superior à do meio urbano e 71% superior à meta global prevista para 2015. Os pobres estão concentrados na área rural, o que indica que o combate à pobreza deve ser intensificado nessas áreas, sem que isso signifique abrandar as ações em curso nos centros urbanos (INE/MP, 2009; MP, 2010).

As disparidades da pobreza também se revelam aquando da avaliação dos números regionais. São três as regiões que devem merecer maior destaque na política pública de combate à pobreza: Cabinda, Uíge e Zaire, onde a proporção de pobres representa quase quatro vezes a participação dos pobres no total da população do país; Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e KuandoKubango, onde essa relação é de 3,6; e Namibe, Cunene e Huíla, que apresentam uma relação de 2,5 (INE/MP, 2009; MP, 2010).

A análise do conjunto de estatísticas de crescimento indica que, entre 2002 e 2007, o país apresentou uma trajetória ascendente da taxa de crescimento do PIB (à exceção de 2003) e uma taxa média anual de 14,6% no mesmo período. A partir de 2008, com os efeitos da crise internacional, esse comportamento modificou-se, levando a que a taxa anual de crescimento, que foi de 13,4% naquele ano, caísse para 2,7% em 2009, ano em que a economia revelou todo o impacto da crise. As mudanças estruturais que ocorreram na economia desde 2002, incluindo o período de crise, podem, contudo, ter contribuído para atenuar os efeitos da instabilidade económica sobre a pobreza.

Quanto ao panorama da **alfabetização** em Angola, dados do IBEP (2008-2009) indicam uma taxa de alfabetização geral de 76% em 2009 e de 39,6% para a população com 50 ou mais anos de idade, o que indica que o analfabetismo é tanto mais elevado quanto maior a faixa etária dos cidadãos (INE/MP, 2009; MP, 2010).

A assimetria entre os sectores urbanos e rural, verificada na análise de outros indicadores, também ocorre no comportamento da taxa de alfabetização. A taxa de alfabetização da população rural é de 56,3%, o que corresponde a apenas 63,6% da taxa medida para o sector

urbano (88,5%), contribuindo para baixar significativamente a taxa média do país (76,0%) (INE/MP, 2009; MP, 2010).

Considerando o cruzamento de dois fatores – género e área de residência –, as diferenças no ensino primário inexistem, mas as matrículas das raparigas nas áreas rurais no ensino secundário já revela uma assimetria digna de relevo – a taxa líquida de frequência das raparigas no ensino secundário cai de 28,0% no meio urbano para 1,8% no meio rural, enquanto no caso dos rapazes, essa queda é de 31,7% para 6,6% (INE/MP, 2009; MP, 2010).

De acordo com os dados preliminares do IBEP (2008-2009), 42% da população tem acesso a **água potável**, sendo que na área urbana essa percentagem sobe para 57,9% e na área rural é de apenas 22,8%. As proporções dos domicílios caracterizados como ocupados ou auto-construídos que contam com acesso a água adequada para beber são inferiores aos das outras categorias, situando-se em 36,1% e 32,8%, respetivamente. Os domicílios ocupados por pessoas de maior grau de escolaridade apresentam proporções de uso de água potável superior aos demais (INE/MP, 2009; MP, 2010).

Quanto ao **saneamento**, os dados do IBEP (2008-2009) revelam que 59,6% dos domicílios nacionais têm acesso a saneamento apropriado<sup>22</sup>, o que significa que usam sistemas de drenagem, latrinas melhoradas ou tradicionais e latrinas públicas. Nas áreas urbanas, essa percentagem sobe para 82,5%, enquanto é de apenas 31,9% nas áreas rurais (INE/MP, 2009; MP, 2010).

Além disso, uma larga parcela dos domicílios e das populações que vivem em áreas urbanas habitam os musseques<sup>23</sup> em condições de habitabilidade muito deficientes e de impactos extremamente negativos no meio ambiente (esgotos e lixeiras a céu aberto), sujeitas, além disso, a custos elevados de transporte para deslocação da periferia para o centro das cidades. De acordo com o Relatório da UNICEF de 2010, 87% da população urbana vive nos bairros suburbanos.

---

<sup>22</sup> Entende-se por “saneamento apropriado” o que é constituído por pias ou sanitas, instalações ligadas a fossas sépticas, poço roto ou latrina seca.

<sup>23</sup> Musseques são os bairros, geralmente de construções precárias, nos arredores de uma cidade, onde habitam os moradores menos favorecidos. A palavra musseque tem origem no kimbundo (mu seke) e significa areia vermelha. A um dado momento, musseque passa a designar os grupos de palhotas, que se adensam no alto das barrocas e que por semelhança à SEKE (vermelho ocre) toma o nome do material (areia) sobre o qual se implantam. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao da cidade propriamente dita.



geográficos descritos em publicação no Diário da República, órgão oficial da República de Angola.

A província costeira do **Kwanza Sul** está limitada por Bengo e Kwanza Norte no norte, Malanje e Bié no leste e Huambo e Benguela no sul e o mar, no oeste. Sumbe, a capital da província, e Porto Amboim, a segunda maior cidade da província, encontram-se ambas na costa atlântica, a qual tem um comprimento de 180 km. (Stead&Rorison, 2011)

O Kwanza Sul é, principalmente, uma província agrícola que foi importante até à guerra civil, tanto pelos produtos habituais (mandioca, batata doce, ginguba e milho), como pelo café, algodão e tabaco. Tanto Sumbe como Porto Amboim são portos pesqueiros e têm fábricas para processar o peixe. (Stead&Rorison, 2011)

No Kwanza Sul existem os municípios de: Cassongue, Conda, Ebo, Libolo, Mussende, Porto Amboim, Quibala, Quilenda, Seles, Sumbe, WakuKungo.

A província de **Malanje**, na meseta central do norte de Angola, partilha as suas fronteiras com a República Democrática do Congo, assim como com as províncias do Uíge, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul e Bié. A capital da província também se chama Malanje. A província possui dois sistemas geográficos principais: as vastas planícies baixas da Baixa de Cassange no nordeste e a meseta de Malanje, a norte do rio Kwanza. (Stead&Rorison, 2011)

A barragem de Capanda divide o rio Kwanza entre as províncias do Kwanza Norte e Malanje e é uma fonte de energia hidroelétrica importante para Angola. Malanje foi uma área agrícola importante, principalmente graças ao algodão, mas a guerra trouxe anos de apatia e paralisação das atividades, que começam a se recuperar lentamente, apoiadas em projetos governamentais. Juntamente com os enormes recursos hidroelétricos por explorar, a província também é rica em cobre e magnésio, embora os minerais e os poucos diamantes existentes não estejam muito explorados. Tanto a agricultura como a indústria receberam um impulso quando a via férrea de Luanda reabriu, tornando acessíveis novos mercados para a capital. (Stead&Rorison, 2011).

Na província de Malanje, existem os seguintes municípios: Cacusó, Calandula, Cambundi-Catembo, Cangandala, Caombo, CuabaNzogo, Cunda-Dia-Baze, Luquembo, Malanje, Marimba, Massango, Mucari, Quela, Quirima.

### 4.3. Técnicas de recolha de dados

No contexto do estudo realizado, optou-se por uma abordagem qualitativa (interpretativa) dentre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (Bogdan&Biklen, 1996; Cohen, Manion& Morrison, 2009), caracterizando-o como um estudo de caso exploratório, por entendermos que esse enfoque possibilitaria a melhor abordagem aos objetos de estudo.

Em função disso, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de **recolha de informações**:

- **Entrevistas semiestruturadas**

Utilizadas, pois permitem ao investigador esclarecer temas ou perguntas, para estender, elaborar, adicionar, fornecer detalhes, abordando, assim, a riqueza e a profundidade da resposta, a abrangência e a honestidade, que são algumas das características de uma entrevista bem-sucedida (Cohen, Manion& Morrison, 2009). Essa técnica de recolha de informações foi utilizada para entrevistas com Especialistas em Educação Pré-Escolar, representantes dos Ministérios de tutela da Educação Pré-Escolar, representantes das direções provinciais e das secções municipais destes ministérios das províncias abrangidas pela pesquisa, a ONG e OSC que trabalham com a Educação Pré-Escolar, representantes da Rede EPT e responsáveis por instituições de Educação Pré-Escolar.

Para melhor orientar os percursos das entrevistas semiestruturadas, foram organizados guiões, constituídos pelos seguintes blocos:

- **Bloco 1:** Caracterização da Educação Pré-Escolar/ questões normativas;
- **Bloco 2:** Acesso e oferta de Educação Pré-Escolar;
- **Bloco 3:** Formação de educadoras;
- **Bloco 4:** Práticas curriculares e materiais do pré-escolar;
- **Bloco 5:** Financiamento do pré-escolar.

- **Grupos focais**

Considerando que, para certos atores sociais, as manifestações de posições feitas em grupo melhor poderiam expressar suas percepções mais autênticas, optou-se, para segmentos específicos a abordagem às temáticas a partir de “grupos focais”, no sentido de“(...) extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego & Gomes, 2005). Entende-se que, em função das particularidades desses sujeitos, as abordagens grupais podem estimular a fluência das

conversas, permitindo assim, que, apoiadas pela fala grupal, as opiniões e posições pessoais possam se explicitar com mais naturalidade.

Os grupos focais propostos inicialmente destinavam-se aos membros de comunidades onde se inseriam algumas das Escolinhas visitadas e com as educadoras/monitoras de Pré-Escolar.

No caso do **grupo focal da comunidade**, o guião foi constituído pelos seguintes blocos:

- **Bloco 1:** Atividades realizadas na instituição de Educação Pré-Escolar;
- **Bloco 2:** Formação e perfil das educadoras;
- **Bloco 3:** Práticas letivas de Educação Pré-Escolar;
- **Bloco 4:** Caracterização do Centro Infantil;
- **Bloco 5:** Financiamento do pré-escolar;
- **Bloco 6:** Acesso e oferta, e caracterização da comunidade.

O guião do grupo focal das **educadoras** foi constituído pelos seguintes blocos:

- **Bloco 1:** Enquadramento legal da Educação Pré-Escolar;
- **Bloco 2:** Formação e perfil das educadoras;
- **Bloco 3:** Planificação na Educação Pré-Escolar;
- **Bloco 4:** Monitorização e supervisão do pré-escolar;
- **Bloco 5:** Qualidade do pré-escolar.

▪ **Recolha de documentos**

Com o intuito de reforçar possíveis evidências que densifiquem as elaborações da pesquisa de campo, bem como assegurem o cruzamento das informações relativas à legislação oficial, foram consultados os documentos legais, relativos à temática estudada; em função disso, foram consultados os seguintes documentos: legislação sobre o sistema educativo de Moçambique e sobre os cuidados à primeira infância, planos nacionais, documentos de estratégia nacionais, imprensa local, relatórios nacionais e provinciais, quer de instituições governamentais, quer de OSC nacionais e internacionais, currículos e programas referentes à educação pré-escolar, materiais utilizados na educação pré-escolar, dados estatísticos da educação pré-escolar (como o número de instituições do pré-escolar e o acesso dos alunos por idades, as escolas de formação de quadros sociais, o número de educadores e a respetiva formação académica e profissional), a nível nacional e provincial.

▪ **Visita a locais-chave**

Foram realizadas, também, visitas à centros infantis, e com vista à observação dos espaços e, em particular no que toca aos jardins, visitas essas que foram complementadas pelo preenchimento de uma ficha de caracterização dessas instituições. Nesses contextos, a ética da observação participante pode desafiar o pesquisador se, no processo de observação, forem tratados assuntos de caráter sexista, racista ou reacionário que são contrários à moral e aos valores do investigador (Harrison, 2006), ainda assim, é preciso que tenha clareza do seu papel como investigador que, mesmo tendo posições precisas sobre cada um desses temas, por exemplo, deve estar presidido pela lógica do “ouvir o outro”, procurando entender a lógica do pensamento do “outro”.

- **Notas de campo**

Notas registadas no período de recolha de dados, no campo empírico da investigação; representam importantes fontes de informação para textos que se pretendem descritivos e detalhados. Devem conter os registos iniciais feitos durante os trabalhos de campo, além de anotações complementares que devem alimentar uma componente reflexiva, que pretende melhorar as notas recolhidas (Bogdan&Biklen, 1996). Pretende-se que as notas de campo sirvam para enriquecer a análise e a interpretação dos dados.

É de salientar que neste estudo serão consideradas **questões de ordem ética**, essenciais aos processos de investigação em educação, com base em vários autores (Cohen, Manion& Morrison, 2009; BERA, 2011; Brydon, 2006), tais como: compromisso de respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica (BERA, 2011). Destaca-se, ainda, o consentimento informado dos atores, a fim de manter o **anonimato** e a **confidencialidade** dos dados recolhidos, como forma de preservar as exposições públicas dos mesmos.

Nas províncias visitadas, Luanda, Kwanza Sul e Malanje, estabelecemos interlocuções com especialistas em Educação Pré-Escolar, representantes dos ministérios de tutela, membros de ONGs e OSCs, representantes da Rede EPT, responsáveis por instituições de Educação Pré-Escolar, além de profissionais de escolas de formação de educadoras de Infância. Em Kwanza Sul e Malanje, entretanto, não foram identificados especialistas em Educação Pré-Escolar e em Malanje não registamos a existência de representação da Rede EPT - Angola, nem a existência de escola de formação de educadoras de infância.

No quadro 2 apresentamos uma síntese dos Centros Infantis visitados na pesquisa, em cada província, por tipo de gestão (pública, privada, público-privada<sup>25</sup>, comunitária<sup>26</sup>, pública e comunitária<sup>27</sup>) e com indicação do meio em que se insere (meio urbano, meio rural, meio periurbano).

**Quadro 2: Síntese dos Centros Infantis visitados na pesquisa em cada província visitada pela pesquisa, por tipo de gestão**

|                                     | Luanda  | Kwanza Sul  | Malanje   |
|-------------------------------------|---|---|---|
| <i>Gestão pública</i>               | 1 CIC-CEC no município do Cacuaco (periurbano)<br>1 CI no município do Cacuaco (urbano) | 1 CI no município do Sumbe (urbano)<br>1 CI no município da Gabela (urbano) | <i>Não existem.</i>   |
| <i>Gestão privada</i>               | 1 CI no município do Cacuaco (periurbano)   | 1 JI no município do Sumbe (urbano)   | 1 CI no município de Malanje (urbano)<br>1 CI no município de Malanje (periurbano)        |
| <i>Gestão público-privada</i>       | 1 CI no distrito do Rangel (urbano)   | <i>Não existem.</i>   | <i>Não existem.</i>   |
| <i>Gestão comunitária</i>           | 1 CIC-CEC no distrito da Maianga (periurbano)   | 1 CIC-CEC no município do Sumbe (periurbano)                                | <i>Não existem.</i>   |
| <i>Gestão pública e comunitária</i> |   | 1 CIC-CEC no município da Gabela (periurbano)                               | 1 CIC-CEC no município de Malanje (rural)<br>1 CIC-CEC no município de Kangandala (rural) |

#### 4.4. Limitações da pesquisa de campo em Angola

Tal como qualquer pesquisa, esta pesquisa teve algumas limitações relativamente ao inicialmente previsto, o que, de algum modo, criou dificuldades, com impactos nos dados coletados; consideramos, no entanto, que não chegam a por em risco a qualidade das análises

<sup>25</sup>**Gestão público-privada:** gestão pública mas com acesso privado, específico para uma empresa ou serviço do estado. (ex: banco, empresa petrolífera).

<sup>26</sup>**Gestão comunitária:** gestão exclusivamente feita com recursos da comunidade, com eventuais donativos/apoios de ONG ou outras instituições.

<sup>27</sup>**Gestão pública e comunitária:** gestão comunitária, com o apoio financeiro, administrativo e formativo do Estado.

apresentadas, nas condições de um estudo exploratório. Estávamos conscientes, à partida, de que inúmeros imprevistos poderiam ocorrer, nas várias etapas dos trabalhos de campo e cuidamos para minimizá-lo, como se poderá ver, parte dessas circunstâncias indesejáveis estiveram fora do universo de controle da pesquisadora; de qualquer modo, estudos futuros devem estar atentos à essas dificuldades, procurando encontrar meios de superá-las.

- Não se realizou nenhuma entrevista com líderes comunitários porque não foram visitados Centros Infantis em que estes estivessem implicados na sua gestão.
- Não foi possível gravar a maior parte das entrevistas porque as pessoas mostraram-se receosas de falar para o gravador, com medo de represálias, principalmente as que trabalhavam em instituições públicas.
- Não foi possível realizar nenhum grupo focal, pois as visitas aos CI ou aos CIC-CEC foram, maioritariamente na parte da manhã, altura em que as atividades estavam a decorrer, mas consequentemente os pais/comunidade e as educadoras não estavam disponíveis. Além disso, não houve muita disponibilidade por parte das responsáveis para que estes encontros acontecessem. O tempo das visitas também foi limitado, muitas vezes pela falta de meios de transporte. Reconhecemos que se trata de um prejuízo para a pesquisa não haver informações destes grupos específicos (professores e comunidade), pois, eventualmente seriam os que poderiam veicular informações mais próximas do quotidiano escolar.
- Houve algumas instituições, que trabalham com crianças, que foram contactadas, mas que não trabalham especificamente com a Educação Pré-Escolar e por isso não correspondiam ao perfil de organização que a pesquisa se propunha a caracterizar.

Importa ressaltar que apresentamos a proposta da pesquisa para o Ministério da Educação, antes de se iniciar o trabalho em campo; ainda que ela não dependesse desta aprovação, consideramos tal gesto como uma atenção às autoridades, entendendo-a, também, como adequado à cultura política local.

## 5. Caracterização e estrutura do sistema educativo em Angola

Após a independência, a 11 de novembro de 1975, Angola entrou num período de conflito interno, que findou em 2002. Ainda antes do fim do conflito armado, o governo angolano aprovou, em 2001, a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* (GRA, 2001) e a *Lei de Bases do Sistema da Educação* (Assembleia Nacional, 2001), dois documentos basilares, para a Reforma do Sistema de Educação, que teve início em 2004 e terminou em 2012. Ambos os documentos referem que a educação é democrática, pelo que todos os cidadãos de Angola têm o mesmo direito de acesso e participação.

A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, com “o objectivo fundamental de dar a conhecer as linhas características gerais e específicas (diagnóstico) e o prognóstico a curto, médio e longo prazos do Sistema de Educação” (GRA, 2001, p. 10), é “um instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o sector da educação no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos” (GRA, 2001, p. 11). Este documento enquadra-se nas recomendações regionais e internacionais estabelecidas para a área da educação até 2015 e define três etapas para a melhoria dos sistemas de educação. A primeira de emergência (2001-2002), a segunda de consolidação (2002-2006) e a terceira de desenvolvimento e expansão do sistema de ensino (2006-2015), que visa “(...) a formação de mão de obra qualificada necessária ao desenvolvimento do País” (GRA, 2001, p. 72). Apesar de algumas insuficiências, quer do ponto de vista da implementação da Estratégia integrada da melhoria do sistema de educação, assim como avaliação da reforma educativa, os dados apontam um crescente número de alunos no sistema assim como a expansão da rede escolar um pouco por todo o País.

A *Lei de Bases do Sistema da Educação* comporta uma nova estrutura para o Sistema de Educação, a sua divisão em seis subsistemas: Educação Pré-Escolar, ensino geral (primário e ensino secundário), ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior (Assembleia Nacional, 2001):

- subsistema *Educação Pré-Escolar*: creche (dos 0 aos 2 anos), jardim infantil (dos 3 aos 5 anos), classe de iniciação (dos 5 aos 6 anos de idade, antes da entrada no ensino primário, obrigatório);
- subsistema *ensino geral*: ensino primário (da 1.ª à 6.ª classe) e secundário (1.º ciclo da 7.ª à 9.ª classe; 2.º ciclo da 10.ª à 12.ª classe);
- subsistema *ensino técnico-profissional*: formação profissional básica (da 7.ª à 9.ª classe), formação média técnica (da 10.ª à 12.ª ou 13.ª classe);

- subsistema *formação de professores de nível médio*: da 10.ª à 13.ª classe;
- subsistema *educação de adultos*: inclui o ensino primário e o ensino secundário, a partir dos 15 anos de idade;
- subsistema *ensino superior*: graduado (bacharelato e licenciatura) e pós-graduado (mestrado e doutoramento).

A figura 3 apresenta o organograma do sistema de educação, estruturado com base na LBSE de 2001, elaborado pelo Ministério da Educação.

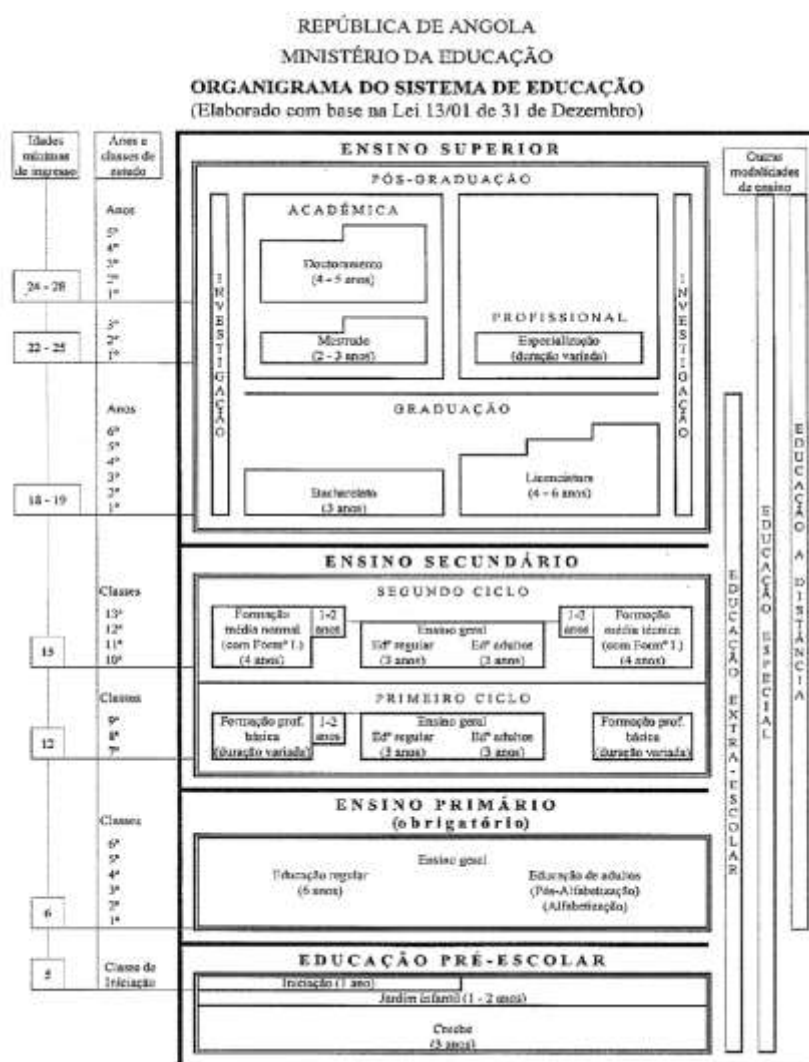


Figura 4: Organograma do Sistema de Educação (elaborado com base na Lei 13/2001 de 31 de dezembro)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> O Organograma do Sistema de Educação está disponível em <http://portalinide.org/reforma-educativa/organigrama-do-sistema-de-educacao> [consultado a 11 de junho de 2013].

A par destes documentos, valorizando as recomendações internacionais, o Governo de Angola definiu o *Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (PAN/EPT, 2001-2015)*, que parte do fórum de Dakar e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, para justificar a importância de uma estratégia que leve Angola a atingir a educação primária universal e melhorar a alfabetização de adultos até 2015. Este Plano tem como objetivos gerais<sup>29</sup> contribuir para promoção e valorização do capital humano, para acelerar o crescimento económico, contribuir para a promoção da igualdade social, para o enquadramento da educação das mulheres e das raparigas, no contexto da implementação de políticas de género no sistema da educação, mobilizar potenciais doadores nacionais e internacionais (bilaterais e multilaterais), no contexto da implementação deste plano.

Em 2004, o Governo de Angola realizou uma Consulta Pública sobre o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (PAN/EPT) e um Colóquio sobre o Ensino em Angola (maio de 2004). Nesta consulta pública, participaram consultores externos da UNESCO e do MED, e também os respetivos ministérios envolvidos na execução dos objetivos da EPT. Com base nesta consulta pública e nas recomendações do Colóquio, delineou uma série de objetivos, entre os quais “Assegurar a Educação Pré-Escolar” (Azancot de Menezes, 2010).

Em 2011 realizou-se o balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino Educação Pré-Escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico profissional. Neste balanço, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE)<sup>30</sup> considera que houve um alargamento do acesso ao ensino a nível geral, através do crescimento do número de alunos matriculados, da rede escolar, aumento do número de salas de aulas, um reforço da eficácia, da qualidade e da equidade do sistema de ensino e das assimetrias regionais (CAARE, 2011).

O Fórum Nacional de Educação Para Todos, ocorrido em Luanda entre 26 e 30 de agosto de 2013, organizado pelo MED e pela UNESCO, teve como lema “Pela Aceleração dos Objectivos da Educação Para Todos, Reforcemos a Mobilização Geral de Angola e África”, no âmbito dos desafios e compromissos de uma oferta pública educativa de qualidade. Este Fórum circunscreve-se no âmbito do cumprimento das Recomendações da Consulta Temática Mundial sobre Educação e Agenda pós-2015 e Workshop Regional Africano sobre Educação para Todos, realizados em Dakar, Senegal, de 18 a 19 de março e de 20 a 23 de março de 2013, respectivamente.

---

<sup>29</sup> Tradução livre de s/a (s/d). *Plan d'Action Nationale d'Education pour Tous – Angola 2001 – 2015*. (p. 96).

<sup>30</sup> A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE) é a comissão formada pelo MED para o acompanhamento, monitorização e avaliação da reforma educativa. Estes momentos de monitorização e avaliação foram inicialmente previstos.

O Fórum Nacional de Educação para Todos foi concebido como um espaço alargado de reflexão, de análise e de debate, congregando diversos atores públicos, associativos e privados, assim como representantes da sociedade civil. para uma abordagem sobre as estratégias e ações de implementação e de aceleração dos seguintes objectivos de Educação para Todos, estabelecido pelo Fórum Mundial de Educação realizado de 26 a 28 de Abril de 2000, em Dakar, Senegal cujo Quadro de Acção previa até 2015 ao alcance dessas metas e objectivo à escala mundial:

1. Cuidados a ter para com a Educação na Primeira Infância;
2. Universalização do Ensino Primário;
3. Preparação e Habilidades para a Vida Activa;
4. Redução do Analfabetismo;
5. Equidade de Género;
6. Qualidade da Educação.

Ainda não é conhecida a compilação dos resultados dos Fóruns realizados em todas as províncias de Angola.

Na definição de políticas de desenvolvimento, a educação surge sempre como área privilegiada. Dentre essas políticas destacam-se a *Estratégia de Combate à Pobreza (ECP)* (MP, 2005), o *Plano Mestre para a Formação de Professores em Angola (2009-2015)* (MED, s/d), o *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (GA, 2012), o *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013 – 2017* (MPDT, 2012) e a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo, “Angola 2025”* (MP, 2004).

Como parece evidente, a educação está concebida como elemento importante para formação de quadros para um modelo económico; “formar para as necessidades do mercado”, se poderia dizer. Não se trata de negar esta opção, no entanto, não se pode deixar de dialogar com ela, nem de explicitar as limitações que ela impõe ao ideário da educação como um direito ao desenvolvimento pleno dos cidadãos, o que, aliás, não exclui a preparação para interlocução com o mundo do trabalho.

## 5.1. Caracterização do ensino pré-escolar em Angola

O ensino pré-escolar em Angola é um dos subsistemas do Sistema de Educação que, como se pode verificar no organigrama do Ministério da Educação (figura 4) está sobre a alçada da

Direção Nacional do Ensino Geral. Pode ser frequentado por crianças dos 0 aos 6 anos de idade, em creches, centros infantis ou em escolas primárias (entre os 5 e os 6 anos de idade, na designada classe de iniciação).

Tal como acontece com a Reforma Educativa de 2001, já no primeiro Sistema Educativo Angolano após a Independência (1977 – 1991), o objetivo permaneceu o mesmo:

organizar o divertimento cultural e sadio das crianças, o jogo e a vida colectiva; ajudar os pais trabalhadores não só nos cuidados, mas também na educação dos seus filhos; criar as condições suficientes para o seu desenvolvimento normal e harmonioso com vista a uma infância sadia e feliz; preparar as crianças desta faixa etária para a escola, sempre com orientação pedagógica do Ministério da Educação, constituíam alguns dos propósitos, que deveriam ser atingidos pelo pelouro dos Assuntos Sociais. (Zau, 2002, p. 122).

Atualmente, este subsistema de ensino está sob a responsabilidade do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) e do Ministério da Educação (MED). O *Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinserção Social* (RA, 2007) refere que o MINARS, através da Direção Nacional da Criança e do Adolescente deve "(...) Colaborar com o Ministério da Educação e Cultura na implementação de programas, metodologias e normas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças da primeira infância;" (RA, 2007, p. 17).

Dentro do MINARS, a Educação Pré-Escolar está sobre a alçada da Direção Nacional da Criança e do Adolescente.

"A Direcção Nacional da Criança e do Adolescente, abreviadamente designada por «DNCA», é o serviço executivo encarregue da protecção e promoção dos direitos da criança e do adolescente dentro dos parâmetros de actuação no domínio da sobrevivência, educação e desenvolvimento dos grupos mais vulneráveis." (RA, 2007, p. 16).

Segundo o *Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinserção Social* (RA, 2007), dentro desta Direção Nacional, existem três Departamentos, sendo o responsável pela Educação Pré-Escolar o Departamento de Atendimento à Primeira Infância.

Sobre o papel do MINARS na Educação Pré-Escolar, a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>31</sup>, refere que este é o órgão do Estado que tem como função a nível desta área:

---

<sup>31</sup>Informação baseada em entrevista concedida em Luanda, a 30 de junho de 2014.

- Elaborar as políticas e as normas;
- Fazer o acompanhamento do funcionamento das instituições ou dos equipamentos sociais de atendimento à primeira infância;
- Zelar pela formação e capacitação dos quadros a nível nacional na área de educação da primeira infância.

Segundo a entrevistada, o Ministério de tutela da Educação de Infância é o MINARS, coadjuvado pelo MED no que toca à classe de iniciação. A classe de iniciação existe porque, tendo em conta o défice de equipamentos sociais de atendimento à primeira infância, o MINARS não tem capacidade de resposta para atender todas as crianças desta faixa etária. No entanto, as crianças que fazem o pré-escolar nos CI e nos CIC têm um certificado de equivalência à classe de iniciação, que as habilita a frequentarem a 1ª classe numa escola normal. Estas crianças têm sempre prioridade no acesso à 1.ª classe. As crianças que saem de casa para a escola devem fazer a classe de iniciação, o que parece penalizar duplamente essas crianças, em primeiro lugar, pela impossibilidade de acesso a essa modalidade de escolarização e, em segundo lugar, porque essa omissão governamental as obriga a ocupar lugares secundários nas filas do acesso às 1.ªs classes.

O interlocutor para a EPT do MED<sup>32</sup>, acrescenta que o principal constrangimento da Educação Pré-Escolar é o acesso, pois a prioridade do governo está em garantir o acesso ao ensino primário. Além disso, nem todas as Escolas do Ensino Primário têm Classe de Iniciação, o que faz com que, na sua compreensão, a qualidade do Ensino Primário seja inferior.

O representante Rede EPT - Angola<sup>33</sup> entrevistado faz uma comparação entre o tratamento dado à Educação Pré-Escolar na primeira e na segunda reformas educativas, que está agora em fase de avaliação; para ele, na primeira reforma, em 1977, a seguir à Independência do país, a classe do pré-escolar só contemplava classe de iniciação. Na atual reforma, já se consideram as creches e jardins de infância como parte da primeira infância e consequentemente Educação Pré-Escolar.

O representante da Rede EPT - Angola acrescentou ainda que:

1 - Teoricamente, pode-se dizer que há vontade de uma maior atenção a esta faixa etária, mas na prática, existiam mais instituições públicas nos centros urbanos no tempo do monopartidarismo do que agora. Agora há poucas creches estatais e têm aumentado as creches privadas. Estas creches privadas praticam preços insuportáveis, semelhantes aos preços de universidades e de colégios de ensino médio.

---

<sup>32</sup>Informação baseada em entrevista concedida em Luanda, a 05 de junho de 2014.

<sup>33</sup>Informação baseada em conversa com membro da Rede EPT Angola, em Luanda, a 01 de julho de 2014.

2 - Para além disso, os professores de educação na primeira infância, que eram formados e tinham a categoria de educadores de infância, eram formados no IMNE e podiam estar a trabalhar no MED ou no MINARS que beneficiavam do mesmo tratamento em termos de enquadramento salarial. Nos últimos tempos, pensa que até 2013, educadores de infância do MINARS tinham um salário inferior àquele que é dado aos trabalhadores de infância no MED. Assim sendo, muitos foram deixando o MINARS e houve um decréscimo em termos de qualidade e de quantidade de profissionais para este setor.

3 - Já se fizeram algumas experiências de ONG com oferta educativa e proteção à primeira infância nos bairros, recorrendo a pessoas dos próprios bairros (ex: grupo de combate à pobreza urbana em Luanda, em que os Candengues Unidos, em cooperação com a Save The Children tinham CIC que albergavam crianças para facilitar às suas mães a atividade geradora de rendimento). Essas pessoas que cuidavam das crianças participavam em vários encontros de formação em serviço feito por formadores com qualificação, e também iam melhorando o seu serviço de atendimento às crianças. Este projeto ainda conseguiu que até comerciantes nacionais e estrangeiros dessas áreas apoiassem estes espaços com recursos que pudessem ser úteis às crianças tais como televisores ou outros.

Essas ponderações parecem evidenciar que: (i) diminuíram as creches estatais, sendo a oferta substituída por estabelecimentos privados, (ii) o tratamento diferenciado, para menor, dado aos educadores de infância pelo MINARS, o que tem feito diminuir a quantidade desses profissionais, além de uma fragilização da qualidade do atendimento oferecido e (iii) há experiências de atendimento assentadas na lógica da militância e do voluntariado, que incluem, de algum modo, processos de formação e qualificação profissional, ainda que precários.

Neste contexto, cada província foi convidada, pelo MED e pela UNESCO, a participar e a apresentar dados sobre o seu contexto, para cada um dos seis objetivos da EPT, num Fórum Nacional sobre o balanço da EPT em Angola, realizado em agosto de 2013 em Luanda. Estes dados foram apresentados nas *Anais do Fórum Nacional de Educação Para Todos de Angola* (MED/UNESCO, 2013).

Sobre o **Objectivo 1: Expandir e melhorar o cuidado e a educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas**, foi proposto a cada província que apresentasse os seguintes dados:

- 1.1. Números de creches, centros infantis comunitários e centros educativos comunitários existentes por área Rural/Urbana;

- 1.2. Número estimado de crianças dos 0 aos 5 anos de idade por Municípios que não beneficiam de atendimento sócio educativo;
- 1.3. Número de creches públicas existentes por Municípios;
- 1.4. Número de creches privadas existentes por Municípios;
- 1.5. Número de Instalações Comunitárias para crianças existentes por Municípios;
- 1.6. Número de educadores de Infância existentes por Municípios;
- 1.7. Número de crianças por sexo e Municípios que beneficiam de atendimento educativo em Instituições da primeira Infância;
- 1.8. Principais constrangimentos no domínio da primeira infância na Província por municípios;
- 1.9. Propostas para a inversão dos constrangimentos por municípios;
- 1.10. Número de crianças de 5 anos que frequentam a iniciação por municípios e sexo;
- 1.11. Número de crianças dos 3 aos 5 anos de Idade que frequentam creches, jardins Infantis ou centros Infantis comunitários por Municípios.

Apresenta-se, de seguida, os dados expostos pelas províncias de Luanda, do Kwanza Sul e de Malanje, no Fórum Nacional de EPT, retirados e adaptados dos *Anais do Fórum Nacional de Educação Para Todos de Angola* (MED/UNESCO, 2013).

## I. **Província de Luanda**

### I.1 Número de creches e Centros Infantis por área rural/urbana

|              | Número de creches | Número de Centros Infantis Comunitários | Número de Centros Educativos Comunitários |
|--------------|-------------------|---|---|
| Área rural   | 35                | 1                                       | 1   |
| Área urbana  | 111               | 13                                      | 11  |
| <b>Total</b> | <b>146</b>        | <b>14</b>                               | <b>12</b>                                 |

### I.2. Número estimado de crianças dos 0 aos 5 anos de idade, por municípios, beneficiadas por atendimento socioeducativo

| Municípios | Número de creches públicas | Número de creches privadas | Número de instalações comunitárias para crianças | Número de educadores de infância | Número de crianças beneficiadas pelo atendimento educativo |     |       |
|------------|----------------------------|----------------------------|--|----------------------------------|--|-----|-------|
|            |                            |                            |  |                                  | M  | F   | Total |
| Luanda     | 4                          | 106                        | 5  | 24                               | 765  | 435 | 1.200 |
| Belas      | -                          | 12                         | -  | -                                | -  | -   | -     |

|              |          |            |          |           |            |            |              |
|--------------|----------|------------|----------|-----------|------------|------------|--------------|
| Cazenga      | -        | 5          | -        | -         | -          | -          | -            |
| Cacuaco      | 1        | 2          | 1        | 5         | 72         | 78         | 150          |
| Viana        | -        | 15         | -        | -         | -          | -          | -            |
| I. Bengo     | -        | -          | -        | -         | -          | -          | -            |
| Quiçama      | -        | -          | -        | -         | -          | -          | -            |
| <b>Total</b> | <b>5</b> | <b>140</b> | <b>6</b> | <b>29</b> | <b>837</b> | <b>513</b> | <b>1.350</b> |

### I.3. Número de crianças que frequentam instituições de Educação Infantil por município

| Município     | Número de crianças dos 5 aos 6 anos que frequentam a iniciação |               |               | Número de crianças dos 3 aos 5 anos de idade que frequentam creches, jardins ou centros infantis comunitários |
|---------------|--|---------------|---------------|---|
|               | Total  | F             | M             |   |
| Luanda        | 16.934   | 9.168         | 7.766         | 11.787  |
| Belas         | 554  | 272           | 282           | 1.599   |
| Cazenga       | 6.065  | 3.072         | 2.993         | 1.895   |
| Cacuaco       | 8.747  | 4.441         | 4.306         | 670   |
| Viana         | 9.388  | 4.930         | 4.458         | 1.686   |
| Icolo-e-bengo | 1131   | 626           | 505           | -   |
| Quiçama       | 371  | 189           | 182           | -   |
| <b>Total</b>  | <b>43.190</b>  | <b>22.698</b> | <b>20.492</b> | <b>17.637</b>   |

### I.4. Principais constrangimentos no domínio da primeira infância

- Em todos os municípios da Província de Luanda confrontamo-nos com a falta de infraestruturas, equipamentos e falta de censo para o controlo das crianças alvos;
- Falta de especialistas formados para o atendimento das crianças na primeira infância;
- Falta de formação contínua dos poucos técnicos existentes.

### I.5. Propostas para a inversão dos constrangimentos

- Em função da ampla densidade populacional infantil, propomos para todos municípios a expansão da construção de creches e apetrechamento em equipamentos, cujos meios favoreçam a aplicabilidade dos programas instrutivo-educativos, que visam a preparação da criança na primeira infância para as classes subsequentes;
- Levantamento das crianças dos 0 aos 5 anos de idade, contando com a colaboração dos pais e encarregados de educação, bem como da própria comunidade.

## II. **Província do Kwanza Sul**

### II.1. Número de creches e Centros Infantis por área rural/urbana

|              | Número de creches | Número de Centros Infantis Comunitários | Número de Centros Educativos Comunitários |
|--------------|-------------------|---|---|
| Área rural   | 3                 | -                                       | -   |
| Área urbana  | -                 | 6                                       | -   |
| <b>Total</b> | <b>3</b>          | <b>6</b>                                | <b>-</b>                                  |

### II.2. Número estimado de crianças dos 0 aos 5 anos de idade, por municípios, beneficiadas por atendimento socioeducativo.

| Municípios   | Número de creches públicas | Número de creches privadas | Número de instalações comunitárias para crianças | Número de educadores de infância | Número de crianças beneficiadas em instituições de Educação Infantil |            |              |
|--------------|----------------------------|----------------------------|--|----------------------------------|--|------------|--------------|
|              |                            |                            |  |                                  | M  | F          | M+F          |
| Sumbe        | 1                          | 2                          | 1  | 10                               | 352  | 333        | 685          |
| Amboim       | 1                          |                            | 2  | 4                                | 124  | 136        | 260          |
| Porto-Amboim | -                          | -                          | -  | 3                                | 123  | 107        | 230          |
| Cela         | 1                          | -                          | -  | 1                                | 17   | 20         | 37           |
| Libolo       | -                          | -                          | 1  | 1                                | 45   | 55         | 100          |
| Seles        | -                          | -                          | 1  | -                                | 50   | 70         | 120          |
| Ebo          | -                          | -                          | 1  | -                                | 42   | 58         | 58           |
| <b>Total</b> | <b>3</b>                   | <b>2</b>                   | <b>6</b>   | <b>19</b>                        | <b>753</b>   | <b>779</b> | <b>1.532</b> |

### II.3. Quadro das Instituições de Educação Infantil

| Nº | Nome da Instituição                | Município            | Frequência |     | Total de crianças |
|----|------------------------------------|----------------------|------------|-----|-------------------|
|    |                                    |                      | M          | F   |                   |
| 1  | Centro Infantil 17 de Setembro     | <b>Sumbe</b>         | 232        | 230 | 462               |
| 2  | CIC-CEC Cantinho da Bumba          | <b>Sumbe</b>         | 91         | 69  | 160               |
| 3  | Centro Infantil Casinha da Avó (a) | <b>Sumbe</b>         | 15         | 20  | 35                |
| 4  | Centro Infantil 1º de Dezembro     | <b>Amboim/Gabela</b> | 67         | 58  | 125               |
| 5  | CIC-CEC Aricanga                   | <b>Amboim/Gabela</b> | 39         | 41  | 80                |
| 6  | CIC-CEC Hoji – Ya – Henda          | <b>Amboim/Cadá</b>   | 18         | 37  | 55                |
| 7  | Centro Infantil Benguela Velha     | <b>Porto-Amboim</b>  | 123        | 107 | 230               |
| 8  | Centro Infantil 1º de Junho        | <b>Cela</b>          | 17         | 20  | 37                |
| 9  | CIC-CEC Uku                        | <b>Seles</b>         | 50         | 70  | 120               |

|              |  |               |            |            |              |
|--------------|--|---------------|------------|------------|--------------|
| 10           | CIC –CEC Calulo (b)                    | <b>Libolo</b> | 45         | 55         | 100          |
| 11           | CIC –CEC                               | <b>Ebo</b>    | 42         | 58         | 58           |
| 12           | Centro Infantil Anjinhos da Guarda (c) | <b>Sumbe</b>  | 14         | 14         | 28           |
| <b>TOTAL</b> |  |               | <b>753</b> | <b>779</b> | <b>1.532</b> |

OBS: (a) e (c) são Instituições privadas e (b) Instituição de Solidariedade

#### II.4. Número de crianças dos 3 aos 5 anos de idade que frequentam creches, jardins infantis ou centros infantis comunitários por municípios.

| Nº           | Nome da Instituição                | Município           | 3 à 5 anos |            |
|--------------|------------------------------------|---------------------|------------|------------|
|              |                                    |                     | Masc.      | Fem.       |
| 1            | Centro Infantil 17 de Setembro     | <b>Sumbe</b>        | 219        | 218        |
| 2            | CIC-CEC Cantinho da Bumba          | <b>Sumbe</b>        | 91         | 69         |
| 3            | Centro Infantil Casinha da Avó     | <b>Sumbe</b>        | 15         | 20         |
| 4            | Centro Infantil 1º de Dezembro     | <b>Gabela</b>       | 67         | 58         |
| 5            | CIC-CEC Aricanga                   | <b>Gabela</b>       | 39         | 41         |
| 6            | CIC-CEC Hoji – Ya – Henda          | <b>Amboim/Cadá</b>  | 18         | 37         |
| 7            | Centro Infantil Benguela Velha     | <b>Porto-Amboim</b> | 123        | 107        |
| 8            | Centro Infantil 1º de Junho        | <b>Cela</b>         | 17         | 20         |
| 9            | CIC-CEC Uku                        | <b>Seles</b>        | 50         | 70         |
| 10           | CIC –CEC Calulo                    | <b>Libolo</b>       | 45         | 55         |
| 11           | CIC –CEC                           | <b>Ebo</b>          | 42         | 58         |
| 12           | Centro Infantil Anjinhos da Guarda | <b>Sumbe</b>        | 14         | 14         |
| <b>TOTAL</b> |                                    |                     | <b>740</b> | <b>709</b> |

#### II.5. Número de crianças dos 5 anos que frequentam a iniciação por número e sexo

| Sexo      | Nº de crianças |
|-----------|----------------|
| Masculino | 239            |
| Feminino  | 217            |

#### II.6. Principais constrangimentos no domínio da primeira infância na província por município

Constrangimentos são gerais a nível de todas Instituições, sendo:

- Insuficiência de educadoras Infantis.
- Insuficiência de Instituições de Primeira Infância.
- Insuficiência de vagas na formação de educadoras.

#### II.7. Proposta para a inversão dos constrangimentos por municípios

- Aumentar o número de educadoras a serem formadas.
- Construção de mais instalações de Primeira Infância.
- Alocar mais meios financeiros para construção de mais instituições infantis.

### III. **Província de Malanje**

A Província de **Malanje** apresenta 3 Creches e 7 Centros Infantis comunitários, tutelados pela DP MINARS, de acordo com o quadro abaixo.

#### III.1. Equipamentos Sociais de Apoio à Primeira Infância

| Municípios   | 1. N.º de Creches | 1.1. C. C. E. C. | 1.2. N.º Estimado de Crianças 0-5 anos | 1.3. N.º de Creches Públicas | 1.4. N.º de Creches Privadas | 1.5. N.º de Instalações Comunitárias para crianças existentes | 1.6. N.º de Ed. de infância | 1.7. N.º de Crianças que beneficiam de atendimento educativo na 1ª infância |            |
|--------------|-------------------|------------------|--|------------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|---|------------|
|              |                   |                  |  |                              |                              |   |                             | MF  | F          |
| Cacuso       | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Caculama     | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Cangandala   | -                 | 1                | -                                      | -                            | -                            | 1   | -                           | -   | -          |
| Cahombo      | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Kalandula    | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| K-katembo    | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| K. Dia-base  | -                 | 1                | -                                      | -                            | -                            | 1   | -                           | -   | -          |
| K.nzoje      | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Luquembo     | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Massango     | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Malanje      | 3                 | 5                | -                                      | -                            | 3                            | 5   | 10                          | 691   | 309        |
| Marimba      | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Quela        | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| Quirima      | -                 | -                | -                                      | -                            | -                            | -   | -                           | -   | -          |
| <b>Total</b> | <b>3</b>          | <b>7</b>         | <b>-</b>                               | <b>-</b>                     | <b>3</b>                     | <b>7</b>  | <b>10</b>                   | <b>691</b>  | <b>309</b> |

#### III. 2: Crianças de 5 anos que frequentam a classe de iniciação

| Municipios       | MF            | F            |
|------------------|---------------|--------------|
| Cacuso           | 2.425         | 894          |
| Calandula        | 380           | 166          |
| Caculama         | 1.112         | 346          |
| Cahombo          | 435           | 208          |
| Kanbundi-katembo | 2.927         | 765          |
| Kiwabanzoge      | 783           | 234          |
| Kangandala       | 1.140         | 415          |
| Kunda-dia-base   | 385           | 235          |
| Luquembo         | 3.191         | 900          |
| Malanje          | 8.705         | 4.581        |
| Marimba          | 483           | 226          |
| Massango         | 813           | 197          |
| Quela            | 748           | 340          |
| Quirima          |               | 126          |
| <b>Total</b>     | <b>23.527</b> | <b>9.633</b> |

### III.3: Crianças de 5 anos que frequentam creches

| Municipios       | Creches   | Jardin de infância | Cic-cec    |
|------------------|-----------|--------------------|------------|
| Cacuso           |           |                    |            |
| Calandula        |           |                    |            |
| Caculama         |           |                    |            |
| Cahombo          |           |                    |            |
| Kambundi-katembo |           |                    |            |
| Kiwabanzoge      |           |                    |            |
| Kangandala       |           |                    |            |
| Kunda-dia-base   |           |                    |            |
| Luquembo         |           |                    |            |
| Malanje          | 69        |                    | 411        |
| Marimba          |           |                    |            |
| Massango         |           |                    |            |
| Quela            |           |                    |            |
| Quirima          |           |                    |            |
| <b>Total</b>     | <b>69</b> |                    | <b>411</b> |

### 1.8. Principais constrangimentos no domínio da primeira infância

- Reduzido número de equipamentos sociais de atendimento à Primeira Infância. A Província de Malanje conta apenas com sete CIC-CEC considerados fixos, dos quais

5 estão em funcionamento na cidade de Malanje e dois inoperantes, sendo um no Município de Cangandala e um no Município do Kunda-dia-Base;

- Insuficiência de meios de transporte e de acomodação para os técnicos;
- Fraca participação da comunidade;
- Inexistência de hortas comunitárias para melhorar a dieta das crianças.

### 1.9. Propostas para a inversão dos constrangimentos:

- No quadro do Programa de Investimentos Públicos, que seja contemplada a construção de Instituições de atendimento à Primeira Infância, tendo em conta o 4º compromisso com a criança, assumido pelo Governo e seus Parceiros Sociais;
- Que haja recursos financeiros para suportar os encargos em termos de funcionamento dos CIC-CEC já existentes e os em construção;
- Recrutamento e formação de candidatos a Educadores de Infância e Vigilantes de Infância nos municípios;
- Criação de condições de transporte para facilitar a mobilidade dos técnicos para os municípios do interior.

Dos dados apresentados anteriormente, transcritos diretamente das *Anais do Fórum Nacional de Educação Para Todos de Angola* (MED/UNESCO, 2013), pode-se constatar que, apesar de terem sido solicitados os mesmos dados a todas as Direções Provinciais de Educação, estes foram apresentados de forma completamente diferente. Esta análise é reveladora das dificuldades que ainda em organizar e sistematizar os dados estatísticos.

Durante este encontro, foram formados grupos de trabalho temáticos. O grupo temático 1 trabalhou a proteção e desenvolvimento da primeira infância. Apresentam-se, no quadro seguinte, as conclusões deste grupo de trabalho.

#### GRUPO 1. PROTEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA 1ª INFÂNCIA

| Domínios de intervenção prioritários   | Áreas de Intervenção selecionadas (priorizadas)   | Pontos de estrangulamento (categoria)   | Viabilidade (disponibilidade de soluções possíveis 2013-2015)   | Classificação constrangimentos  |
|--|---|---|---|---|
| Área 1<br>Alargar a rede de serviços de cuidados e a educação da primeira infância | 1. Construção e apetrechamento de centros infantis dos 0 aos 5 anos; creches e jardins de infância; | 1. Insuficiência orçamental para a cobertura das necessidades de construção e apetrechamento;<br>2. Pouca sensibilização das populações sobre a | Alocar verbas suficientes para a construção e trabalhar com os actores comunitários para melhorar os níveis | Desenvolvimento de infraestruturas; advocacia; segurança; pesquisa em acção |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
|   | 2. Generalização dos centros infantis comunitários (CIC) junto com os centros de educação comunitária (CEC) em todos os municípios;                               | importância da 1ª infância;<br>3. Insegurança e distância entre os centros e as áreas de residenciais;<br>4. Inexistência de um mapa cartográfico para identificação dos espaços.  | de sensibilização; construir os centros nas áreas residenciais ou o mais próximo possível; criar um mapa cartográfico para facilitar a identificação de espaços para construção.   |  |
| <b>Área 2</b><br>Criação de normativos e programas de educação pré-escolar  | 1. Distribuição e divulgação dos Docs Normativos e programas da Educação Pré-Escolar;<br>2. Supervisão dos Docs Normativos dos programas de Educação Pré-Escolar. | 1. Insuficiência de verbas para distribuir atempadamente os normativos aos lugares mais longínquos;<br>2. Insuficiência de verbas para deslocação de equipas de supervisão às áreas mais longínquas;<br>3. Fraca coordenação no domínio pedagógico entre o MINARS, MED (INIDE/DNEG);<br>4. O currículo (desvaloriza as línguas nacionais como base de aprendizagem no ensino pré-escolar). | Alocação de verbas que satisfaçam as necessidades de distribuição e deslocação.<br>Planificar acções de formação e capacitação conjunta para uniformizar o trabalho no domínio pedagógico;<br>Ajusta o texto curricular de modos a adoptar a língua materna como língua de formação. | Comunicação, monitoria e avaliação;<br>Coordenação administrativa ou governamental;<br>Inclusão social.  |
| <b>Área 3</b><br>Formação continua de profissionais de nível básico, medio e superior e de professores para a classe de iniciação | Reforço dos programas de formação contínua de professores com inclusão nos cursos de magistérios, nos IMNE e nos ISCED do curso de educadores de infância.        | 1. Inexistência de um programa global de formação para os educadores de infância;<br>2. Fraca coordenação no domínio pedagógico entre o MINARS, MED (INIDE/DNEG).  | Criar um grupo de concertação entre o MINARS e MED incluindo especialistas em treinamento; produzir um programa global de formação   | Identificar os membros do grupo; revisão do material e práticas internas e externas de treinamento; organizar workshops para desenvolver/produzir materiais de treinamento, experimentá-los e validá-los, reforçar a capacidade humana nas instituições de treinamento |
| <b>Área 4</b><br>Promoção de práticas sociais para  | Actividades de sensibilização das famílias nas escolas  | Fraco envolvimento dos parceiros locais (comunidades, autoridades locais)  | Reforçar a sensibilização junto dos parceiros e famílias sobre a   | Advocacia  |

|  |   |   |  |           |
|--|---|---|--|-----------|
| reforçar a importância dos cuidados e educação na 1ª infância. | e nos centros infantis.   |   | importância sobre os serviços de atendimento à primeira infância |           |
|  |   | Funcionamento deficiente dos CEC junto dos CIC                          | Revitalizar o funcionamento dos CEC                              |           |
|  | Actividades de sensibilização e mobilização social nos bairros e comunidades. | Falta de identificação de novos parceiros nos bairros e nas comunidades | Criar mecanismos de identificação de novos parceiros             | Advocacia |
|  |   | Funcionamento deficiente dos CEC junto dos CIC                          | Revitalizar o funcionamento dos CEC                              |           |

Fonte: Anais do Fórum Nacional de Educação Para Todos de Angola (MED/UNESCO, 2013)



**Figura 5:** Objetivos do CIC-CEC em exposição num CIC-CEC da província de Malanje.

**Figura 6:** Necessidades da comunidade apresentadas num CIC-CEC da província de Malanje.

O quadro 4 faz uma comparação entre as características do Centro Infantil e do CIC-CEC.

**Quadro 4:** Comparação entre os Centros Infantis e os CIC-CEC.

|                       | Centro Infantil                 | CIC-CEC                      |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Faixa etária</i>   | Dos 0 aos 5 anos de idade       | Dos 2 aos 5 anos de idade    |
| <i>Área abrangida</i> | Meio urbano                     | Meio periurbano e meio rural |
| <i>Propina</i>        | Mensal                          | Gratuito                     |
| <i>Financiamento</i>  | Pais e encarregados de educação | MINARS ou OSC                |

As informações apresentadas nos pontos seguintes são baseadas na recolha de dados feita nas províncias selecionadas para esta pesquisa, principalmente nas entrevistas e na análise documental.

## 6.1. Caracterização das políticas para o pré-escolar

Em Angola, a *Lei n.º 25 /12 de 22 de agosto – Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança* (MINARS, 2012), regula todos os assuntos relacionados com a primeira infância. Reafirma-se assim o que já se havia adiantado no relatório: a política da educação da primeira infância não é da alçada do MED. O artigo 74º da referida Lei refere-se assim à *Educação na primeira infância*:

“1. Os serviços e as acções na primeira infância na área da educação, orientados pelos Compromissos 4 e 5, na parte reservada à classe de iniciação, devem ser disponibilizados em cada comunidade pelo departamento ministerial responsável pela assistência e reinserção social e pelo departamento ministerial responsável pela educação, para assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em Angola desde os primeiros anos da vida.

2. Devem ser assegurados os serviços mínimos obrigatórios, inclusive para a criança mais vulnerável e a que se encontra em situações de emergência, a saber:

Serviços de cuidados e de educação de qualidade para a criança dos 0 aos 2 (dois) anos de idade cujos pais trabalham, particularmente nas áreas mais vulneráveis;

Centros Infantis Comunitários ou Centros Educacionais Comunitários gratuitos, Creches e outras abordagens alternativas para a criança dos 3 (três) aos 4 (quatro) anos de idade, devendo esses serviços serem acessíveis e de qualidade;

Nas comunidades sem classe de iniciação os serviços referidos na alínea anterior devem abranger a fase dos 3 (três) aos 5 (cinco), devendo esses serviços ser acessível e de qualidade;

Classe de Iniciação gratuita e de qualidade para a criança de 5 (cinco) anos de idade, dando prioridade à criança que não tenha tido acesso a outros tipos de ensino pré-escolar;

Divulgação e promoção mediática sobre as competências familiares, a estimulação precoce do ensino e a entrada a escola aos 6 (seis) anos de idade;

Depois da iniciação, a 1.ª classe do ensino primário com professores formados no desenvolvimento na primeira infância, no sentido de ajudar a criança na entrada na escola primária.

3. A tarefa constante na alínea e deve ser realizada com a colaboração do departamento ministerial responsável pela família e promoção da mulher.” (MINARS, 2012: 35 e 36)

O colegiado para colocar em ação a Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança envolve:

- 16 dos 33 ministérios existentes na República de Angola: MINARS, Ministério do Planeamento, MINSA, MED, Ministério do Interior, MIFAMU, MINJUSDH, Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, Ministério da Comunicação Social, Ministério da Administração e Território, Ministério das Finanças, Ministério da Cultura, Ministério da Juventude e Desportos, Ministério da Energia e Águas, Ministério do Ambiente, Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas;
- INAC;
- Instituto Nacional de Estatística (INE);
- Quatro crianças pertencentes a organizações infantis;
- Quatro representantes de associações profissionais;
- Quatro representantes de ONG que trabalham a nível nacional a favor da criança;
- Quatro representantes de organizações religiosas;
- Dois representantes de organizações culturais e desportivas;
- Dois representantes de organizações estudantis;
- Dois representantes dos órgãos de comunicação social.

A *Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança* foi elaborada no âmbito do CNAC – órgão de consulta do Estado, de consenso. O CNAC funciona com 2 conselheiros de cada ministério: conselheiro principal e conselheiro suplente e todos os restantes elementos acima referidos. Realizam-se plenários de 3 em 3 meses, faz-se o acompanhamento das ações

desenvolvidas a nível dos conselhos provinciais e municipais. O CNAC tem um regulamento próprio, onde estão descritas as suas atribuições, a sua composição e sua estrutura funcional e de funcionamento (Decreto presidencial nº 187/12 de 20 de agosto, 2012).

Os conselhos provinciais, criados pelo CNAC para colocar em ação a *Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança* em cada província, são liderados pelo Governador provincial e participam as direções provinciais dos ministérios que fazem parte do CNAC e as OSC provinciais ligadas à criança.

O CNAC surgiu de Fóruns Nacionais, de periodicidade bianual; no III Fórum Nacional sobre a Criança, surgiu a necessidade de se formularem os 10 compromissos da criança, posteriormente acrescentou-se mais um compromisso. O grande objetivo do CNAC é fazer cumprir os 11 compromissos da criança, com os quais “Angola deverá registar uma profunda alteração para melhor, dos indicadores de sobrevivência, protecção, desenvolvimento e participação de todas as crianças do zero aos 18 anos, atingindo os Objectivos de Milénio e cumprindo a Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança” (MINARS&CNAC, s/d: 3), colocando, assim, a criança na agenda política nacional e internacional.

Os ministérios têm a responsabilidade de efetivar os compromissos, de acordo com as áreas que abrangem:

**Compromisso nº 1: Esperança de vida ao nascer** – Ministério da Saúde (MINSa), Ministério da Família e Promoção da Mulher (MIFAMU), Ministério da Energia e Águas e Ministério do Ambiente;

**Compromisso nº 2: Segurança alimentar e nutricional** – Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, MINSa, MIFAMU, MINARS;

**Compromisso nº 3: Registo de nascimento** – Ministério da Justiça e Direitos Humanos (MINJUSDH), MINSa, Ministério da Administração do Território, MIFAMU, Ministério da Comunicação Social;

**Compromisso nº 4: Educação na primeira infância** – MINARS, MED e MIFAMU;

**Compromisso nº 5: Educação primária e formação profissional** – MED, MINARS e MIFAMU;

**Compromisso nº 6: Justiça juvenil** – MINARS e INAC, MINJUSDH;

**Compromisso nº 7:** Prevenção e redução do impacto do VIH/SIDA nas famílias e nas crianças – MINSA e MINARS;

**Compromisso nº 8:** Prevenção e combate da violência contra a criança – MINARS e INAC, MINJUSDH, MIFAMU

**Compromisso nº 9: Proteção social e competências familiares** – MINARS e INAC, MIFAMU, MINSA, Ministério da Cultura, Ministério da Juventude e Desportos;

**Compromisso nº 10: Criança e comunicação social, a cultura e o desporto** – Ministério da Comunicação Social, MINARS, INAC, Ministério da Cultura, Ministério da Juventude e Desportos;

**Compromisso nº 11:** A criança no plano nacional e no orçamento geral do estado – Ministério das Finanças.

Como se pode ver, é o compromisso de número 4 (Educação na Primeira Infância), de responsabilidades do MINARS, MED e MIFAMU, que incide direta e explicitamente sobre o atendimento de crianças na Educação Pré-Escolar.

O **Instituto Nacional da Criança (INAC)** é uma instituição pública, dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, cuja tutela é da responsabilidade do MINARS. É competência do INAC garantir, a nível nacional, a execução das políticas do Governo, no domínio da advocacia, investigação e proteção social da criança.

Segundo o técnico do INAC de Luanda entrevistado na pesquisa, este órgão deve cuidar pela defesa dos direitos das crianças, tais como:

- Fuga à paternidade e falta de pensão de alimentos;
- Violência doméstica (proporcionando apoio jurídico);
- Registo das crianças não registadas e conseqüentemente dos pais, que muitas vezes não estão registados também;
- Abuso sexual (atendimento e acompanhamento psicológico);
- Produção de legislação.

Sobre a educação na primeira infância, e segundo o técnico do INAC<sup>34</sup> entrevistado, o INAC faz essencialmente um trabalho de advocacia e sensibilização na área da educação (ex.: as

---

<sup>34</sup>Informação baseada na conversa com o técnico do INAC, na sede do órgão, em Luanda, a 06 de junho de 2014.

creches estão muito caras)<sup>35</sup>. No entanto, há alguma dificuldade de atuar na área da educação, uma vez que, apesar de ser uma instituição autónoma, ela recebe ordens diretas do MED, que determina em que áreas e temas é que eles podem trabalhar e a educação infantil não é a principal prioridade dentro da proteção da criança. Apesar do técnico aludir à suposta autonomia do órgão, é possível perceber, na mesma fala, que o MED parece exercer razoável controle sobre as pautas de atuação da entidade.

O INAC exerce a sua atividade em todo o território nacional, tendo a sua sede em Luanda, possui Serviços Provinciais, que são unidades desconcentradas do INAC, que têm por finalidade assegurar, a nível da província, a implementação e acompanhamento das orientações e programas de proteção e investigação de âmbito nacional e provincial, ligados ao bem-estar da criança, na respetiva área jurisdicional. Sempre que se justifique, o INAC poderá estar representado, a nível local, por seus Serviços Provinciais. A criação dos serviços referidos, bem como a sua orgânica e funcionamento são aprovados por Decreto Executivo do Ministro de tutela, o que pode reduzir sua autonomia, como aventado anteriormente.

Na província do **Kwanza Sul** não foi possível o encontro com o diretor provincial do INAC devido a incompatibilidades de agenda.

Por outro lado, representante da Rede de Proteção da Criança<sup>36</sup> explicou que, nesta província, essa Rede, que integra OSC e instituições estatais, existe desde 2000, existindo, também nos municípios de WakoKungo, Amboim, Porto Amboim e Quibala. Depois de criada trabalhou cerca de 3 anos, e que, depois, as atividades começaram a baixar, por motivos tais como: pouca experiência de trabalho em rede, falta de disponibilidade do Governador e falta de financiamento para a realização de atividades (apesar de as ONG internacionais Ibis e Save The Children terem dado algum apoio). Durante alguns anos foi considerada das melhores Redes, tida como modelo, mas foi perdendo força com a retirada do apoio das ONG internacionais.

Em agosto de 2013, a Rede retomou a força, que até antes lhe era reconhecida, com o apoio do INAC. Atualmente, fazem parte da Rede de Proteção da Criança 19, as seguintes organizações: DPE, DP MINARS, DP MIFAMU, DP INAC, DP Ministério do Interior, sindicato de professores Sinprof, AAEA, Rede EPT, Igreja Metodista, Igreja Universal do Reino de Deus,

---

<sup>35</sup>O INAC-Instituto Nacional da Criança é um órgão de advocacia que tem por mandato estatutário a missão de garantir a nível nacional a execução das políticas do governo no domínio proteção e promoção dos direitos da criança, bem como trabalhar para que os 11 compromissos sejam materializados e procuram ser uma instituição cada vez mais reconhecida por toda sociedade como defensora da criança, neste caso promovendo o trabalho de advocacia e sensibilização.

<sup>36</sup>Informação baseada na conversa com representante da Rede de proteção da criança do Kwanza Sul, realizada no Sumbe, a 19 de junho de 2014.

Escuteiros, Igreja do Primogénito Evangélica Universal (IPEU), Igreja Josafat, Organização de Pioneiros Agostinho Neto (OPA), Associação das Autoridades Tradicionais (ASSAT), Associação Cristã da Mocidade ONG (ACM), Associação Samuel Brace Coles ONG (ASBC), Grupo de Liderança Feminina (GLIF), e Rede Eleitoral ONG. A coordenação da Rede tem como objetivo fortalecer a rede provincial para depois apostar no trabalho nos municípios.

A Rede de Proteção da Criança irá criar grupos temáticos de multiliderança, com temas específicos, relacionados com os 11 compromissos da criança. Neste momento encontram-se a fazer um mapeamento das instituições que integram a Rede para identificarem quais são os temas de trabalho que podem/devem agregar os grupos, qual o público alvo, além da área geográfica de intervenção. Esse mapeamento tem como objetivo maximizar as potencialidades das OSC na sua área de especialidade.

Na província de **Malanje**, realizou-se o encontro com a diretora provincial do INAC<sup>37</sup>, que explicou que o trabalho do INAC era, essencialmente criar Redes de proteção da criança a nível da província e dos municípios com princípios, com funções semelhantes às do INAC a nível nacional, para que este trabalho seja sustentável. Segundo ela, nessa província foram criadas “Redes de Proteção da Criança em 2011, em 4 dos 14 municípios da província, a saber: Kangandala, Quela, Kunda-dia-base e KiwabaNzoge.

Com o apoio do MINARS, o INAC criou 73 redes, no entanto, a falta de visitas de acompanhamento e de reforço de formação faz com que as Redes fiquem paradas. Destas redes fazem parte órgãos da polícia, igrejas, sobas, professores, mães, (OMA), jovens e crianças.



**Figura 7:** INAC do Kwanza Sul.



**Figura 8:** INAC de Malanje.

---

<sup>37</sup>Informação baseada na conversa com a diretora do INAC de Malanje, na sede órgão, em Malanje, a 24 de junho de 2014.

Pode-se dizer que, atualmente, as Redes de Proteção da Criança não estão no seu funcionamento pleno, por falta de articulação e por falta de meios de transporte e financeiros. Assim, ainda não estão também totalmente definidos os objetivos desta rede e qual a participação de cada OSC e do governo. Cabe aos atores sociais de Angola empreender reflexões sobre os papéis que a Rede poderia estar cumprindo, na defesa dos direitos das crianças, e aquilo que efetivamente ela faz.

A ONG TwanaTwangola<sup>38</sup>, organização contactada no âmbito da pesquisa, tem trabalhado na divulgação e na defesa dos direitos das crianças. Para isso, editou a *Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança*<sup>39</sup>, e trabalha-a através de atividades sociais e culturais com as crianças. Atuam, também, na Rede Espaço Voz da Criança, que é uma plataforma de crianças apoiada pela TwanaTwangola, INAC, UNICEF e outros parceiros que promovem a participação das mesmas em vários espaços de discussão a nível nacional. As crianças membros podem eleger os seus delegados a nível provincial para participar nos Fóruns da Criança, organizados pelo CNAC em Luanda. Parece interessante aprofundarem-se estudos sobre as intervenções dessa entidade, de modo a compreender o seu modo de atuação, bem como a efetividade dessas ações, que podem ser entendidas como de divulgação das políticas públicas.

Para aplicar num futuro próximo, o MINARS<sup>40</sup> elaborou a “Estratégia de Expansão da Rede de Educação e Cuidados da Primeira Infância”<sup>41</sup>. Este documento já foi remetido ao gabinete de Sua. Excia. Sr vice-presidente da República de Angola e aguarda-se a sua aprovação ao nível do conselho de ministros e, futuramente, pela Assembleia Nacional, portanto atualmente ainda não é público. Esta estratégia visa aumentar a cobertura da escolarização e garantir o

---

<sup>38</sup>Informação baseada na conversa com um técnico da ONG TwanaTwangola, na sede da mesma organização, em Luanda, a 10 de junho de 2014.

<sup>39</sup>*Lei n.º 25 /12 de 22 de agosto – Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança* [disponível em [http://www.osisa.org/sites/default/files/schools/angola\\_-lei\\_sobre\\_a\\_-\\_twana\\_twangola.pdf](http://www.osisa.org/sites/default/files/schools/angola_-lei_sobre_a_-_twana_twangola.pdf), consultado a 08 de junho de 2014].

<sup>40</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>41</sup>s/a (2013, 28 de maio). Educação na primeira infância primordial na sobrevivência do menor. *ANGOP – Agência Angola Press* [disponível em [http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/sociedade/2013/4/22/Educacao-primeira-infancia-primordial-sobrevivencia-menor,c493ebdd-945b-4fea-a22e-fc1122a77ff7.html](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2013/4/22/Educacao-primeira-infancia-primordial-sobrevivencia-menor,c493ebdd-945b-4fea-a22e-fc1122a77ff7.html), consultado a 01 de julho de 2014] e s/a (2013, 29 de maio). Presidente do CNAC defende expansão dos cuidados da primeira infância. *Rádio Nacional de Angola* [disponível em <http://www.rna.ao/canalA/noticias.cgi?ID=73339>, consultado a 01 de julho de 2014].

acesso ao pré-escolar do maior número possível de crianças. A meta é que, no mínimo sejam construídos em cada município dois CI, o que, se for cumprido, resultará em cerca de 300 CIs.

O MINARS<sup>42</sup> elaborou também, juntamente com os vice-governadores, os membros do CNAC, a sociedade civil e as autoridades tradicionais, a “Política Nacional para a Primeira Infância”<sup>43</sup>, que vai ser submetida em julho de 2014 Conselho de Ministros. O objetivo dessa política é garantir o acesso do maior número de crianças à escolarização, mesmo onde ainda não chega, no meio rural. A elaboração desta política teve o apoio do UNICEF.

Em síntese, a legislação sobre a Educação Pré-Escolar está integrada na legislação de proteção e cuidados à primeira infância. A Educação Pré-Escolar que está dentro dos CI é supervisionada pelo MINARS e a que está nas escolas do Ensino Primário, como é o caso da classe de iniciação, é supervisionada pelo MED.

## 6.2. Práticas curriculares no pré-escolar

Relativamente aos currículos da Educação Pré-Escolar, aqueles dirigidos às crianças de 0 aos 4 anos de idade são elaborados pelo MINARS. A elaboração dos materiais para a escolarização dos 3 aos 5 anos (considerado Ensino Pré-Escolar) foi feita de forma conjunta do MINARS com o MED, enquanto o Currículo da Classe de Iniciação é elaborado pelo INIDE, na determinação dos conteúdos e dos planos curriculares.

Na elaboração de materiais, existe uma colaboração do MED e do MINARS: o manual da classe de iniciação, utilizado nos CI, foi elaborado em parceria do MINARS com o MED.<sup>44</sup> O

---

<sup>42</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>43</sup>s/a (2011, 15 de março). Condição da primeira infância constitui prioridade do Executivo angolano. *ANGOP – Agência Angola Press* [disponível em [http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/sociedade/2011/2/11/Condicao-primeira-infancia-constitui-prioridade-Executivo-angolano,5067ab98-a1c8-475e-ba03-531e58de7cfc.html](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2011/2/11/Condicao-primeira-infancia-constitui-prioridade-Executivo-angolano,5067ab98-a1c8-475e-ba03-531e58de7cfc.html), consultado a 01 de julho de 2014] e Bunga, Gabriel (2011, 16 de março). Executivo redobra atenções à criança. *Jornal de Angola* [disponível em [http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/executivo\\_redobra\\_atencoes\\_a\\_crianca](http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/executivo_redobra_atencoes_a_crianca), consultado a 01 de julho de 2014]

<sup>44</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014 e na entrevista com o interlocutor para a EPT do MED, no MED, em Luanda, a 05 de junho de 2014.

interlocutor da EPT no MED<sup>45</sup> referiu que os conteúdos educativos estão orientados para a cidade e para o mar e, portanto, não existe uma adaptação do currículo a cada província.

É também uma preocupação, do MINARS e do MED, a unificação dos programas e dos planos a nível das instituições públicas e privadas.

Nas visitas aos CI, verificou-se que algumas educadoras, ao planificarem, têm em consideração o contexto local, mas estas são uma minoria. A proposta curricular dá espaços para essa articulação, porém as educadoras não estão habituadas a fazê-lo.

As educadoras realizam a planificação semanal com base dos currículos acima referidos; se houver mais do que uma educadora no CI, a planificação é conjunta. No caso da província de Malanje<sup>46</sup>, as educadoras da província planificam semanalmente, à sexta-feira, na sede da DP MINARS, sob a orientação da chefe de secção da infância e adolescência. Posteriormente, a(s) educadora(s) trabalham a planificação com as vigilantes de infância, que as apoiam, nas salas de aula, na implementação das atividades com as crianças. Caso não haja diretora pedagógica (que é o caso da maior parte dos CI), é a educadora que supervisiona a implementação da planificação.

No Centro de Formação de Quadros Sociais do MINARS, em Luanda, ocorreu a 2.ª Feira do Livro Social, entre os dias 6 e 7 de junho de 2014 (figuras 7 e 8).



**Figura 9:** 2ª feira do livro social, no Centro de Formação de Educadores Sociais, em Benfica, Luanda.



**Figura 10:** Os expositores da 2ª feira do livro social, no Centro de Formação de Educadores Sociais, em Benfica, Luanda.

---

<sup>45</sup>Informação baseada na entrevista com o interlocutor para a EPT do MED, no MED, em Luanda, a 05 de junho de 2014.

<sup>46</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

No espaço do MINARS, dentro da feira do livro, estavam a ser distribuídas gratuitamente várias publicações do Ministério, sendo as relacionadas com a primeira infância as que se apresentam da figura 9 à figura 14.



Figura 11: Folheto nº 1<sup>47</sup>.



Figura 12: Folheto nº 2<sup>48</sup>.



Figura 13: Folheto nº 3<sup>49</sup>.



Figura 14: Folheto nº 4<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 1: Desenvolvimento infantil – Crianças de 0 a 6 meses de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.

<sup>48</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 2: Desenvolvimento infantil – Crianças de 6 meses a 1 ano de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.

<sup>49</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 3: Desenvolvimento infantil – Crianças de 1 a 2 anos de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.

<sup>50</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 4: Desenvolvimento infantil – Crianças de 2 a 3 anos de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.



Figura 15: Folheto nº 5<sup>51</sup>.



Figura 16: Folheto nº 6<sup>52</sup>.

Essa coleção de folhetos constitui a “*Série de estratégias educativas para ao desenvolvimento da primeira infância*”, com ideias, dicas e características sobre o desenvolvimento da criança em cada faixa etária, de 0 a 5 anos de idade, as vacinas, como evitar, diagnosticar e tratar algumas doenças.

Estavam ainda a ser distribuídas brochuras com a “Lei sobre a protecção e desenvolvimento integral da criança” e com a Legislação “Regime de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos de acolhimento e assistência social com fins lucrativos”. No entanto, em nenhum dos Centros Infantis visitados se encontraram estes materiais, cabe perguntar a quem, de fato, foram destinadas as atividades da referida Feira, bem como considera-se importante saber se as educadoras e as mães, a quem, em princípio se destinam as publicações, receberão esses materiais.

Para a classe de iniciação, existem umas fichas de trabalho destacáveis para as crianças realizarem os seus trabalhos, essas fichas são oferecidas pela escola ou adquiridas pelos pais das crianças.

Sabe-se também da existência de um conjunto de três volumes de fichas de iniciação<sup>53</sup>, para apoio ao educador(a). Nestas fichas, divididas por trimestres, com dois temas por cada

<sup>51</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 5: Desenvolvimento infantil – Crianças de 3 a 4 anos de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.

<sup>52</sup> MINARS, CNAC & UNICEF (s/d). *Folheto Nº 6: Desenvolvimento infantil – Crianças de 4 a 5 anos de idade – folheto para orientação de educadores, pais, mães e outros familiares*. Luanda: Governo de Angola, Embaixada de França em Angola e UNICEF.

<sup>53</sup> Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 1*. Luanda: INIDE.

trimestre, tratam-se um total de seis temas (Criança, Família, Habitação, Escola, Animais e Plantas). Dentro de cada tema, existem várias fichas, que abordam as áreas dos conteúdos escolares, como Comunicação Linguística, Meio Físico e Social, Representação Matemática, Expressão corporal, Psicomotricidade, Educação Manual e Plástica, Educação Musical, Educação Física, e no final de cada trimestre a Avaliação (Rosa & Inglês, 2005), o que restringe, significativamente, eventuais momentos de autônomas iniciativas, por parte das educadoras. Quais seriam, fica a pergunta, as atividades de planeamentos dos profissionais da educação dessas classes, uma vez que “tudo” parece ter sido previamente definido e elaborado.

A boa notícia é que havia, nos vários CI visitados, educadoras que produziam seus próprios materiais com produtos locais e de modo artesanal, utilizando materiais da natureza, desperdícios, lixo etc., que, desse modo, servem como meios didáticos nas atividades realizadas com as crianças. As educadoras, no Centro de Formação, aprendem a fazer os placares do CI na formação<sup>54</sup>: pais, cozinha, saúde, planos de atividades semanal e diário em cada sala. Estes placares servem também para mostrar os trabalhos das crianças aos pais.



**Figura 17:** Placar da Diretora de um CI da província do Kwanza Sul.



**Figura 18:** Placar do grupo de um CI da província do Kwanza Sul.

---

Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 2*. Luanda: INIDE.

Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 3*. Luanda: INIDE.

<sup>54</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.



**Figura 19:** Placar dos pais de um CIC-CEC da província do Kwanza Sul.



**Figura 20:** Placar de cozinha de um CIC-CEC da província de Luanda.



**Figura 21:** Placar da primeira infância de um CIC-CEC da província de Malanje



**Figura 22:** Placar das habilidades das crianças de um CIC-CEC da província de Malanje.

No que se refere à utilização da língua portuguesa ou das **línguas nacionais** nas instituições de Educação Pré-Escolar, todos os CI visitados na pesquisa utilizam o Português como língua de comunicação. Segundo a maior parte dos entrevistados, nas capitais das províncias, a língua mais utilizada é a portuguesa. Ao nível das zonas periurbanas e rurais, utiliza-se também a língua materna em casa, mas tal não acontece nem nos CI, nem nas escolas do ensino primário. Caberia averiguar quais as decorrências de se estimular a alfabetização de crianças em línguas que não são do seu cotidiano; estariam os processos de alfabetização propostos considerando que se trata, de fato, do processo de alfabetização em uma segunda língua; em uma língua ‘estrangeira’, se poderia dizer.

Neste momento, em Angola, não há legislação para o uso de línguas nacionais na Educação Pré-Escolar. Segundo a chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>55</sup>, o MED está a pensar na definição de normativos, quer para o pré-escolar, quer para o ensino primário, parece-nos importante estarmos atentos aos teores desses normativos, procurando compreender como eles podem, ou não, contribuir nos processos de desenvolvimentos das crianças.

Sobre a **avaliação das competências e do desenvolvimento das crianças**, a chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>56</sup> considera que deve haver uma unificação da informação e dos procedimentos; ela disse que:

- algumas educadoras fazem e têm instrumentos para aferir o progresso das crianças, mas há muitas lacunas neste âmbito, pois a maior parte dos CI não têm estes instrumentos e os que têm não são uniformizados. No entanto, a maior parte das educadoras não tem qualquer ficha de registo do desenvolvimento das competências das crianças. Para além da falta dos instrumentos aludidos, é importante procurar entender se as avaliações nacionais uniformizadas contribuem para o desenvolvimento das crianças. Há, no Brasil, um bom número de pesquisadores que se colocam contra proposições dessa natureza.
- o MINARS está a planear a realização de uma ação de formação a nível nacional de capacitação a nível nacional para gestores de CI e coordenadores pedagógicos dos CI, para muni-los dessas ferramentas de avaliação das competências e do desenvolvimento das crianças. Esta atividade será apoiada pelo UNICEF, que vai recrutar uma consultora para fazer esta formação para gestores de instituições públicas e privadas, para que não se falem linguagens diferentes e todos fiquem sintonizados, ou seja, a trabalharem da mesma forma e na mesma direção. Interessante registrar que, ao que parece, essa ação de formação envolve, apenas, os gestores e coordenadores dos CI; fica aqui a pergunta: e as educadoras de infância, elas não participam? Não seriam elas as destinatárias naturais dos conteúdos dessas formações?<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>56</sup>Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>57</sup> Até o primeiro Semestre de 2015, dados do MINARS apontavam para 966 instituições de atendimento à primeira infância existente no País sob sua tutela, onde 40 mil e 720 crianças controladas em Centros Infantis e 62 mil 297 em Centros comunitários. Ainda no âmbito da estratégia de expansão, estima-se aumentar a cobertura de infra estruturas com a recuperação até 2020, de seis mil e 375 centros infantis e comunitários.

Segundo a chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>58</sup>, já se têm feito formações para gestores de CI públicos. Para os privados tiveram uma primeira experiência em 2013, que ocorreu apenas em Luanda, em um encontro metodológico com cerca de 150 gestores. Viram, então, a necessidade de replicar a ação a nível nacional, mas também continuar em Luanda, já que os 150 gestores corresponderam a pouco menos de 50% dos gestores de equipamentos sociais da primeira infância na província, sendo que a maior parte são privados. Resta esclarecer se são os órgãos governamentais é que financiam os processos formativos para as escolas privadas, o que pode parecer um contracenso, para um governo que dispõe de escassos recursos.

### 6.3. Formação de educadoras e vigilantes de infância

O *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (PNFQ) (GA, 2012), no Programa de Ação 4: Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação, tem um subcapítulo reservado aos *Professores de Educação Pré-Escolar*, que refere no ponto 121:

**“Oferta de formação: poucos cursos e poucos diplomados num terço das províncias.** A formação para os dois ciclos da Educação Pré-Escolar (creche e jardim de infância) é, actualmente, oferecida a nível médio, com a duração de 4 anos, por **três EFP**, duas públicas e uma privada, e a nível superior, no sector público, por **3 ESP** (bacharelatos com a duração de 3 anos) e por **um ISSS** licenciatura com a duração de 4 anos); esta oferta está implantada em **6 das 18 províncias**. Enquanto para a formação a nível médio existe um currículo nacional da responsabilidade do MED (INIDE, 2009), para a formação a nível superior o currículo é da responsabilidade das respectivas instituições do ensino superior. Não só o número de cursos é reduzido, como também se sabe que é pouco significativo o número de matriculados e de diplomados no conjunto destes 7 cursos<sup>59</sup>, embora não se tenha acedido a informação precisa; casos há em que os primeiros matriculados ainda não terminaram o curso” (GA, 2012: 78).

---

<sup>58</sup> Informação baseada na entrevista com a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>59</sup> Muito do pessoal actualmente em funções nas instituições de educação pré-escolar não possui qualificação média nem superior para o efeito; a preparação para o desempenho tem sido adquirida em cursos de formação mais ou menos curta, antes de início de funções ou já em serviço.

**Quadro 5: Oferta de formação para Educação Pré-Escolar em 2012, no ensino médio normal e no ensino superior.**

| Cursos  |                                | Instituições que oferecem                                      |
|---|--------------------------------|--|
| Professores de Educação Pré-Escolar <sup>60</sup> | Ensino Médio Normal            | 2 EFP públicas (Kwanza Sul e Moxico)<br>1 EFP privada (Luanda) |
|   | Ensino Superior Pedagógico     | 3 ESP públicas (Lunda Norte, Kwanza Norte, Namibe)             |
|   | Ensino Superior Não Pedagógico | 1 ISSS público (Luanda)  |
|   |                                | 7 Cursos oferecidos  |

Fonte: GA (2012).

Este documento faz, entre os pontos 122 e 125, uma síntese do estado da formação de professores de Educação Pré-Escolar (ponto 122), explica as razões da oferta deficitária de formação na área (ponto 123) e apresenta as necessidades de formação qualitativas e quantitativas futuras (ponto 124 e 125) (GA, 2012).

**“122. A procura social de professores de Educação Pré-Escolar: satisfeita com agentes sem qualificação média normal.** Embora não tenha havido acesso a informação quantificada sobre as crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, nem sobre os educadores de infância que as atendem, sabe-se que estes na sua maioria possuem qualificação inferior à do ensino médio normal, sem impedimento de haver quem tenha habilitações académicas de nível médio ou superior. A maioria dos que têm formação profissional específica adquiriu-a num curso com a duração de um ano, organizado pelo MINARS em Luanda, que, no entanto, não dá acesso à qualificação de nível médio.

**123. Oferta deficitária de formação face à grande procura potencial de Educação Pré-Escolar.** A oferta existente é claramente deficitária em função do potencial de procura justificado pelos seguintes **factores**, entre outros: Dimensão do grupo etário dos 0-5 anos, no conjunto da população do País; Crescimento da procura social de Educação Pré-Escolar, particularmente em jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos), pelo progressivo aumento da consciência da sua importância para o desenvolvimento das crianças e em virtude do modo de vida da população dos grandes centros urbanos, em particular em Luanda; Crescimento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, sobretudo através da iniciativa privada, e até mesmo pública, no seguimento da construção das cidades satélites de Luanda; Possível maior atenção dada pelo investimento público à Educação Pré-Escolar articulada com a progressiva estabilização da expansão da rede do ensino primário;

<sup>60</sup> Ainda que formem todos para docência na educação pré-escolar, os diversos cursos aparecem com designações diversas.

Valorização da Educação Pré-Escolar e do impacto que esta poderá ter na aprendizagem da língua portuguesa e, em consequência, na maior coesão e unidade nacional em torno de uma língua comum, num País de grande diversidade linguística.

**124. Necessidades quantitativas futuras: em função das metas de cobertura politicamente definidas.** O cálculo do número de professores de Educação Pré-Escolar necessários no futuro terá de ter em conta as metas a alcançar progressivamente na oferta de Educação Pré-Escolar (em termos de percentagem de população do grupo etário a cobrir) que venham a ser sucessivamente definidas politicamente. A oferta de Educação Pré-Escolar, mesmo que só acolha a população do grupo etário com 3 e 4 anos, exigirá largas dezenas de milhares de professores. Mas a prioridade política para o pré-escolar parece ser, por enquanto, a de expandir a classe de iniciação, que, no entanto, é assegurada nas escolas primárias pelos professores do ensino primário. Entretanto, é provável que haja algum crescimento da oferta de formação, mesmo que não seja em função de uma meta explicitamente definida. Por um lado, prevê-se, de acordo com interlocutores do MED, que se inicie em 2013 a oferta no ensino público médio normal de mais alguns cursos de formação de professores do pré-escolar; por outro lado, face à procura social destes profissionais articulada por parte dos trabalhadores e à escassez da oferta, é provável que algumas instituições superiores venham a oferecer também este tipo de cursos.

**125. Necessidades qualitativas:** insuficiente preparação dos formadores para a especificidade deste nível de educação. Em termos qualitativos, observa-se que a oferta do ensino superior pedagógico para a qualificação dos formadores dos professores de Educação Pré-Escolar no ensino médio normal é deficitária nos aspectos mais específicos desta, nomeadamente nas metodologias de promoção do desenvolvimento e educação das crianças deste grupo etário.” (GA, 2012: 78 e 79)

O PNFQ 2013-2020 refere, mais adiante, os **ajustamentos a curto prazo na rede de oferta de formação de quadros médios e superiores docentes** que necessitam de ser feitos, nomeadamente para a formação de educadores de pré-escolar:

“**Abertura de novos cursos para o pré-escolar.** Tendo em conta a actual oferta pouco expressiva e o previsível aumento da pressão da procura social, de iniciativa privada pelo menos, propõe-se que, após a devida preparação em 2013, seja aberto, em 2014, um curso de formação média normal de professores de Educação Pré-Escolar em 8 EMP ou EFP, de natureza pública ou público-privada, 4 das quais situadas em Luanda e as restantes em províncias onde ainda não existe oferta e com população urbana significativa (Benguela, Huambo, Huíla e Malange, eventualmente), com a meta de formação de 400 novos diplomados no final de 2017.” (GA, 2012: 93)<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup>Em Novembro de 2015, ocorreu o Seminário Regional metodológico de capacitação administrativa, funcional e pedagógico de gestores e coordenadores de instituições de atendimento à primeira infância.

Sobre a **formação de formadores de professores de Educação Pré-Escolar**, este plano estratégico refere que, após a realização das atividades de preparação em 2013, se pretendia iniciar em 2014 “Um curso em teoria e prática de metodologias de desenvolvimento e educação das crianças em idade pré-escolar para formação de 30 formadores, 2 para cada um dos novos cursos de formação de professores de Educação Pré-Escolar (...) e dos sete cursos já em funcionamento; os participantes neste curso devem ter como habilitação mínima um bacharelato e formação e/ou experiência na Educação Pré-Escolar;” (GA, 2012: 96)

De seguida apresenta-se uma descrição das instituições de formação de educadoras do pré-escolar, por níveis de ensino. De notar que, neste momento, para além dos cursos de formação referidos no PNFAQ 2013-2020, existem outros que serão descritos posteriormente.

### 6.3.1 Ensino Básico

#### Centro de Formação de Quadros Sociais do MINARS (Luanda)

O Centro de Formação de Quadros Sociais, localizado em Benfica, forma educadores do pré-escolar, vigilantes de infância, vigilantes de 3.<sup>a</sup> idade e ativistas sociais, sob a tutela do MINARS. É uma escola do ensino básico, que dá equivalência à 9.<sup>a</sup> classe, ainda que o aluno entre com a 6.<sup>a</sup> ou a 7.<sup>a</sup> classe. Merece ser destacado que, nessas condições, trata-se de uma formação aligeiradíssima, que sequer atinge o nível do ensino médio.

A maioria das informações abaixo apresentadas, sobre os cursos de vigilantes e de educadoras de infância, foram concedidas pela chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>62</sup> e por uma técnica do MINARS<sup>63</sup> que leciona neste Centro de Formação.



<sup>62</sup>Informação baseada na entrevista realizada, no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>63</sup>Informação baseada na conversa realizada, no Centro de Formação de Quadros Sociais, em Luanda, a 07 de junho de 2014.

**Figura 23:** Centro de Formação de Quadros Sociais, em Benfica, Luanda.



**Figura 25:** Entrada do Centro de Formação de Quadros Sociais, com o Refeitório do lado direito.

**Figura 24:** Cursos ministrados no Centro de Formação de Quadros Sociais.



**Figura 26:** Blocos A e B, com salas de aula, salas de informática, anfiteatro e serviços administrativos.

O **curso de vigilantes de infância** tem a duração de 2 meses, mais 1 mês de estágio. As disciplinas lecionadas do curso de vigilantes de infância são:

- Psicopedagogia da primeira infância
- Saúde e puericultura
- Metodologia do jogo
- Metodologia da história
- Metodologia da música e da dança
- Metodologia da expressão plástica
- Noções de trabalho da vigilante de infância

Como o curso de **vigilantes de infância** só tem dois meses letivos (visto que o terceiro mês é de estágio), fazem-se 5 edições deste curso por ano:

- 1.º grupo: fevereiro e março
- 2.º grupo: abril e maio
- 3.º grupo: junho e julho
- 4.º grupo: agosto e setembro
- 5.º grupo: outubro e novembro

Cada edição tem 3 turmas de 45 alunos no período da manhã e 2 turmas no período da tarde, numa estimativa otimista, considerando-se cinco horas de atividades por dia, ao longo de cinco dias da semana, chegaremos a uma carga horária de 200 horas de atividades, mais o

período de estágio; mais do que aligeirada, trata-se de uma formação quase-emergencial. Segundo informações da técnica do MINARS que trabalha neste centro de formação, a desistência é de cerca de 5%, por motivos de distância ou incompatibilidade de transporte e o sucesso escolar é de cerca de 80%. Essencialmente é frequentado por mulheres, apenas 10% são homens. Há muita procura deste curso para as alunas obterem conhecimentos de base sobre a 1.ª infância. Para se frequentar este curso é necessário ter a 6.ª classe, o que significa formação ao nível do ensino primário, que é obrigatório.

Existem outras províncias em que já se realizaram formações de vigilantes de infância: Huíla, Huambo, Benguela, Malanje, Lunda Sul e Namibe, cujos cursos foram reconhecidos pelo Centro de Formação de Quadros Sociais.

O **curso de educadoras do pré-escolar** tem a duração de 1 ano letivo de formação e todas as 4.ª feiras têm estágio pedagógico. Os estágios ocorrem em CI públicos e privados. Também têm formação em informática. As disciplinas lecionadas do curso de formação para a Educação Pré-Escolar são:

- Psicopedagogia da primeira infância
- Metodologia do jogo
- Meio social e natureza
- Metodologia da expressão plástica
- Metodologia da história
- Metodologia da música e da dança
- Metodologia da matemática
- Higiene e saúde

O curso de educadoras do pré-escolar é constituído por 4 turmas de 45 alunos, que funcionam apenas no período da manhã. Para frequentarem este curso, os alunos têm de ter a 7.ª classe. Se considerarmos mais um ano, equivalente a essa formação, totalizaremos uma escolarização equivalente ao primeiro ciclo do secundário.

Existe um internato para o curso de educadoras do pré-escolar, com capacidade para 200 alunas internas, financiado pelo MINARS (alimentação e alojamento). As alunas já formadas, como monitoras, no Centro de Formação têm preferência.

Os Governos provinciais selecionam anualmente 2 a 3 candidatas por província (que têm de obedecer a um determinado perfil) para uma formação de 11 meses. As formandas que vêm das províncias ficam hospedadas no alojamento Centro de Formação, com todas as despesas

custeadas pelo MINARS. No final de 11 meses de formação, têm um certificado que as habilita ao exercício da função de educadora na província. Importa cotejar os números resultantes dessas formações com as necessidades oriundas das demandas por mais vagas para a Educação Pré-Escolar; trata-se de perceber quais os impactos dessas medidas no aumento das ofertas de vagas, bem com na qualidade dos processos educativos a se implantarem nas escolas das crianças, uma vez que os quadros do MINARS, que já são técnicos enquadrados no Regime de Carreira do Educador Social, também podem frequentar o curso.

O perfil dos formandos que vêm das províncias deve obedecer aos seguintes critérios:

- Saber ler e escrever bem;
- Ter no mínimo a 9ª classe;
- Gostar de crianças;
- Ter capacidade de ouvir e de mudança;
- Receptivo a críticas e autocríticas.

Estes critérios são avaliados pelas Direções Provinciais do MINARS de cada província, em se confirmando as informações aludidas, o que se pode perceber é que, de modo aparentemente estranho, para os/as candidatos/as que vêm das províncias são feitas mais exigências do que aquelas para os que estão em Luanda.

A formação ministrada no Centro de Formação de Quadros Sociais é financiada exclusivamente pelo MINARS. Admite-se também a entrada de pessoas particulares, no entanto estas têm de pagar uma mensalidade pela formação.

O perfil dos formadores do Centro de Formação de Quadros Sociais são técnicos de nível superior, a maior parte deles formados em pedagogia e, na sua maioria, com uma vasta experiência em Educação Pré-Escolar, o que parecem bem interessante.

O Centro de Formação ministrou uma formação em agregação pedagógica aos formadores dos quadros sociais do próprio centro (a partir de 15 de junho e durante um mês), para estes serem reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. Este seminário pretendeu, ainda, aperfeiçoar as técnicas, as habilidades para a formação de formadores e é uma preocupação do departamento ministerial do MINARS, que quer formação contínua de educadoras além da formação de novos profissionais.

### 6.3.2 - Ensino médio

Segundo o PNFQ 2013-2020, as Escolas de Formação de Professores (EFP) do Kwanza Sul e do Moxico ministram a especialidade de Educação Pré-Escolar. No entanto, ao longo dos

trabalhos, mesmo durante a pesquisa e análise documental, não foi possível obter mais informações acerca dessas instituições.

Apresenta-se, de seguida, a informação recolhida no IMNE Marista, através do seu diretor<sup>64</sup>. Esta instituição foi, desde logo, apontada como uma referência a nível de Luanda e também a nível nacional.

### **IMNE Marista**

O IMNE Marista, anteriormente designado Colégio Cristo Rei, foi fundado em 1958. Retomou a lecionação em 1994, gerido pelos irmãos maristas. Todas as especialidades do IMNE Marista têm duas valências:

- Língua portuguesa (Ensino Primário e 1º ciclo do Ensino Secundário)
- Física (Ensino Primário e 1º ciclo do Ensino Secundário)
- Educação Moral e cívica (Ensino Primário e 1º ciclo do Ensino Secundário)
- Educação Pré-Escolar (Pré-escolar e Ensino Primário)

Assim, todos os alunos, futuros professores, ficam habilitados para dois níveis de ensino. O IMNE Marista é pioneiro em Educação Pré-Escolar. No entanto, desde 2013, há um projeto de expandir o pré-escolar pelo país, pois há uma carência de educadores a nível nacional. O IMNE tem sido uma referência neste processo.<sup>65</sup>

Desde 2011, há uma escola de aplicação, instalada na Escola Primária existente dentro do IMNE Marista (iniciação + 1ª classe).

A intervenção dos futuros professores na pré-escola está dividida em dois estágios:

- 1º estágio: na 12ª classe = 5 semanas;
- 2º estágio: na 13ª classe = 5 semanas + estágio em 25 escolas de Luanda.

A maior parte dos estagiários vão para escolas católicas, que fazem os acompanhamentos e a avaliações dos estagiários.

---

<sup>64</sup> Informação baseada na entrevista realizada no IMNE Marista, em Luanda, a 12 de junho de 2014.

<sup>65</sup> Em quase todo o país foram criados os magistério primários, para suprir as grandes dificuldades que este nível acarreta. Por outro lado, com a criação das Escolas Superior pedagógicas, que felizmente tem a sua expansão em quase todas as províncias, tem ministrados cursos de educação pré-escolares (atualização da informação em fevereiro de 2015 por membros da Rede).

Como consideram que a classe de iniciação é muito escolarizada, acrescentaram mais uma disciplina ao currículo de formação, direcionada para a educação de crianças, para tentar impor uma perspetiva menos escolarizada (metodologia da educação de infância).



**Figura 27:** Entrada do IMNE Marista, em Luanda.



**Figura 28:** Entrada do IMNE Marista, em Luanda.

### 6.3.3 - Ensino superior

Segundo o *PNFQ 2013-2020*, para além da formação ministrada pelo Instituto Superior de Serviço Social, existem formações superiores de educadores de infância nas Escolas Superiores Pedagógicas da Lunda Norte, do Kwanza Norte e do Namibe. Existe também o Instituto Superior João Paulo II, embora esta escola não forme especificamente educadores de infância, mas educadores sociais. Existe ainda um mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Sumbe, desde 2013.

#### **Instituto Superior de Serviço Social, Luanda**

O Instituto Superior de Serviço Social (ISSS) é uma entidade pública que visa o aumento e a melhoria dos serviços prestados no âmbito da Assistência Social na República de Angola. O ISSS fica situado na estrada Benfica/Cabolombo e tem uma área de 29 mil metros quadrados. As infraestruturas atuais contam com 10 salas de aulas, uma biblioteca com capacidade para 100 alunos, três residências mobiladas para professores, outras duas para o diretor e seu adjunto, internato, área social e de entretenimento, pavilhão gimnodesportivo com balneários e áreas de apoio e uma lavandaria industrial. Esta instituição conta ainda com uma padaria, uma cozinha, um refeitório, um centro médico e uma oficina de automóveis.

O ISSS está sob a alçada do Ministério do Ensino Superior, mas foi construído pelo MINARS. Este Instituto ministra os **Cursos de Educação de Infância** e de **Serviço Social** e propõe-se a implementar mais dois cursos propostos inicialmente sendo estes: Educação Especial e Psicologia, suprimindo, no tecido social, lacunas ainda por colmatar. Trata-se de um dos setores de desenvolvimento estratégico para os próximos anos e organiza-se em torno de três vetores fundamentais: Ensino, Investigação Científica e Extensão, o tripé que sustenta o fundamento das instituições universitárias.

Segundo um professor de práticas pedagógicas do curso de Educação de Infância<sup>66</sup>, as práticas pedagógicas começam logo no 1.º ano e terminam no último ano:

1.º ano: uma vez por semana, manhã ou tarde; observação, caracterização da instituição, com a inclusão dos órgãos de funcionamento.

2.º ano: observação mais participativa, nos momentos de planificação, além de observações da estrutura.

3.º ano: observação e implementação de atividades, de acordo com o plano de atividades da instituição, 1º e 2º semestre.

4.º ano (finalistas): prática 3 vezes por semana (3.ª, 5.ª e 6.ª feira); com alguma autonomia, planificam e implementam atividades, sob supervisão e com a presença, quando possível, da coordenadora pedagógica e a educadora de infância da sala.

Em cada uma destas práticas, os alunos apresentam relatórios, complementado por um relatório de final de curso, sobre um tema definido, com o peso de uma monografia.

Já saíram os primeiros licenciados no final de 2013 (1.ª fase); haverá agora uma 2.ª fase de defesas. Tem sido momentos de aprendizagens para a Instituição, porque não existem professores formados especificamente para a área do pré-escolar.

Os responsáveis do curso têm de pedir às instituições de Educação Pré-Escolar para fazerem os estágios. Como não há obrigatoriedade por parte das instituições para receberem estagiários, eles dependem da boa vontade dos gestores. O ISSS não tem documento legal que diga que os estudantes estagiários devem ser recebidos nos CI.

Os estágios ocorrem em CI públicos e privados. Trabalham também em instituições privadas com currículo de Portugal e destas aproveitam a troca de experiências que têm as educadoras destes CI, vivenciando outros modelos de ensino (ex: modelo construtivista). O

---

<sup>66</sup>Informação baseada na entrevista realizada no Instituto Superior de Serviço Social, em Luanda, a 13 de junho de 2014.

constrangimento maior dos estágios nestas escolas é a diferença do calendário letivo (o português é diferente do calendário letivo angolano, o que dificulta os estágios).

Sobre o corpo docente do ISSS, as diretoras são formadas em Pedagogia, há uma professora com Mestrado em Educação de Infância, duas professoras licenciadas em Educação de Infância, além de professores cubanos com formação na área.

#### **Universidade Católica de Angola (UCAN) - Instituto Superior João Paulo II (professores de educação moral e cívica e assistentes sociais – sem especialização)**

O Instituto Superior João Paulo II (ISUJPII) é um instituto pertencente à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Angola. Está em funcionamento desde 2005 e tem atualmente dois cursos, Educação Moral e Cívica e Serviço Social (estes sem formação específica para a Educação Pré-Escolar), fato que reafirma que, em Angola, o atendimento das crianças pequenas ainda não é entendido como parte do processo de escolarização.

Como foi aberto antes dos outros cursos de formação específica do pré-escolar e por estar ligado à Igreja Católica, é também apontado como uma referência para os quadros sociais.

#### **Universidade LuejiA'Nkonde (ULAN) – Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte**

A Universidade LuejiA'Nkonde (ULAN), que se encontra na Lunda Norte, na Lunda Sul e em Malanje, constitui a Região Académica IV. A Escola Superior Pedagógica (ESP) da Lunda Norte, pertencente a esta região académica, com sede no Dundo, tem um curso de bacharelato em Educação de Infância<sup>67</sup>, que entretanto se transformou em licenciatura. Segundo a página da internet da ULAN<sup>68</sup>, este curso de Educação de Infância terá o apoio de um programa de cooperação com o Instituto da Educação (IE) da Universidade do Minho<sup>69</sup> (UM) na formação de docentes especialistas nesta área. Os primeiros licenciados em Educação de Infância já foram formados no ano letivo de 2013<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Informações e Plano Curricular do Curso de bacharelato em Educação de Infância da ESP da Lunda Norte [disponível em [http://ulan.ac/main.php?pn=ulan\\_curriculaos\\_EnsinodeEducacaoDeInfancia](http://ulan.ac/main.php?pn=ulan_curriculaos_EnsinodeEducacaoDeInfancia), consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>68</sup> Página inicial da Universidade LuejiA'Nkonde [disponível em <http://ulan.ac/index.php>, consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>69</sup> Visita de Delegação da Universidade Lueji A N'Konde (Angola) ao Instituto da Educação - 28 de Abril de 2011 [disponível em <http://ulan.ac/main.php?pn=noticias>, consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>70</sup>s/a (2013, 15 de outubro). Estudantes da Universidade Lueji A' Nkonde defendem teses de licenciatura. *ANGOP – Agência Angola Press* [disponível em [http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/educacao/2013/9/42/Estudantes-Universidade-Lueji-](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2013/9/42/Estudantes-Universidade-Lueji-)

### **Universidade Kimpa Vita (UNIKIVI) – Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte**

A Universidade Kimpa Vita, que se encontra nas províncias do Uíge e do Kwanza Norte, constitui a VII região académica. A Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte<sup>71</sup>, pertencente a esta região académica, com sede em Ndalatando, tem um curso de licenciatura em Educação de Infância<sup>72</sup>. Já se formaram os primeiros licenciados deste curso, pelo menos desde 2010<sup>73</sup>.

Também o ISCED do Uíge abriu, este ano letivo de 2014, uma licenciatura em Educação de Infância<sup>74</sup>. Esta instituição de ensino superior, com sede na cidade do Uíge, é uma unidade autónoma da UNIKIVI.

### **Universidade MandumeYaNdemufayo (UMN) – Escola Superior Pedagógica do Namibe**

A Universidade MandumeYaNdemufayo (UMN), que se encontra nas províncias da Huíla, Namibe, Cunene e Cuando-Cubango, constitui a VI região académica. A Escola Superior Pedagógica do Namibe tinha intenções de abrir um curso de licenciatura em Educação de Infância<sup>75</sup>, no entanto, as informações presentes da página da ESP do Namibe da UMN não indicam a existência deste curso, havendo de momento referência apenas ao curso do

---

[Nkonde-defendem-teses-licenciatura,277d3608-4e06-4de8-acea-a79236b66e9c.html](#), consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>71</sup> Página inicial da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte [disponível em <http://www.espkn.net/>, consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>72</sup> Fontoura, Manuel (2011, 13 de janeiro). Escola Superior Pedagógica com licenciaturas. *Jornal de Angola* [disponível em [http://jornaldeangola.sapo.pt/regioes/kwanza\\_norte/escola\\_superior\\_pedagogica\\_com\\_licenciaturas](http://jornaldeangola.sapo.pt/regioes/kwanza_norte/escola_superior_pedagogica_com_licenciaturas), consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>73</sup>s/a (2011, 5 de dezembro). Escola Superior Pedagógica lança mais de 273 bacharéis no mercado de trabalho. *Governo Provincial do Kwanza Norte* [disponível em <http://www.kwanzanorte.gov.pt/VerNoticia.aspx?id=12714>, consultado a 01 de julho de 2014].

<sup>74</sup>s/a (2014, 26 de fevereiro). Uíge: ISCED arranca com mais de seis mil estudantes. *ANGOP – Agência Angola Press* [disponível em [http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/educacao/2014/1/9/Uige-ISCED-arranca-com-mais-seis-mil-estudantes,11e0b058-24ab-4837-9ce9-c9337ab135f5.html](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2014/1/9/Uige-ISCED-arranca-com-mais-seis-mil-estudantes,11e0b058-24ab-4837-9ce9-c9337ab135f5.html), consultado a 20 de julho de 2014].

<sup>75</sup> Martins, Arão (2011, 19 de janeiro). Universidade Mandume abre mais vagas. *Jornal de Angola* [disponível em [http://jornaldeangola.sapo.pt/regioes/huila/universidade\\_mandume\\_abre\\_mais\\_vagas](http://jornaldeangola.sapo.pt/regioes/huila/universidade_mandume_abre_mais_vagas), consultado a 20 de julho de 2014].

Magistério Primário<sup>76</sup>, mas tal não significa que este não exista, o que está a indicar a necessidade de buscas no intuito de encontrar informações mais precisas.

### **Universidade KatyavalaBwila (UKB) – ISCED do Sumbe**

O ISCED do Sumbe, que pertence à Universidade de KatyavalaBwila, encontra-se nas províncias de Benguela e do Kwanza Sul, e constitui a II região académica. Esta instituição de ensino superior tem um mestrado em Educação Pré-Escolar desde o ano letivo de 2013<sup>77</sup>.

Visto que a província do Kwanza Sul é uma das províncias desta pesquisa, foi possível visitar o ISCED do Sumbe e falar com a sua Decana<sup>78</sup> e com um professor<sup>79</sup> que esteve na comissão de elaboração do um projeto de Educação Pré-Escolar.

O ISCED do Sumbe tem as licenciaturas em Psicologia e Pedagogia e o mestrado em Educação Pré-Escolar desde 2013; a instituição decidiu abrir este mestrado porque considera que não se tem dado muita importância a este nível de ensino. É o primeiro curso de mestrado em Educação Pré-Escolar no país.

Para isso, foram nomeados alguns professores do Departamento de Ciências da Educação para fazerem parte da comissão de elaboração do projeto de Mestrado de Educação Pré-Escolar, tarefa que demorou 6 meses (1.º semestre de 2012). No 2.º semestre de 2012, foi submetido ao Ministério do Ensino Superior e a 20 setembro de 2012, saiu o Decreto Nº 371/2012 que aprovou o seu funcionamento. No início de janeiro de 2013 foi publicado o Edital que fazia referência ao funcionamento, aos requisitos, ao perfil de entrada, às competências e ao perfil de saída dos candidatos.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar tem a seguinte estrutura organizativa: a supervisora é a decana, a quem se seguem, hierarquicamente, um coordenador, um secretário e uma auxiliar administrativa. A comissão científica do curso é constituída pela decana, pelo vice-decano para a área científica, pelo vice-decano para a área académica e pelo coordenador do curso.

---

<sup>76</sup> Página inicial da Escola Superior Pedagógica do Namibe [disponível em <https://umn.ed.ao/umn/index.php/inicio-espdn>, consultado a 20 de julho de 2014].

<sup>77</sup> Tomás, Manuel (2013, 15 de março). Cidade do Sumbe tem curso de mestrado. *Jornal de Angola* [disponível em [http://jornaldeangola.sapo.ao/regioes/kwanza\\_sul/cidade\\_do\\_sumbe\\_tem\\_curso\\_de\\_mestrado](http://jornaldeangola.sapo.ao/regioes/kwanza_sul/cidade_do_sumbe_tem_curso_de_mestrado), consultado a 18 de julho de 2014].

<sup>78</sup> Informação baseada no encontro realizado no ISCED do Sumbe, a 18 de junho de 2014.

<sup>79</sup> Informação baseada na entrevista realizada no ISCED do Sumbe, a 18 de junho de 2014.

O processo de seleção dos estudantes ocorreu em fevereiro de 2013, em duas fases: análise documental (currículo, experiência profissional, certificados, diplomas, cartas de intensão) e entrevistas (para perceber quais os projetos das pessoas com o curso de mestrado). Dos 62 candidatos, foram admitidos apenas 40. Os critérios utilizados para a seleção dos candidatos foram:

- *Critérios administrativos*: pré-seleção com média de 14 valores de Licenciatura.
- *Critérios qualitativos ou de competências*: relação da atividade profissional com o curso (foram valorizadas a experiência como professor do ensino primário e outros trabalhos desenvolvidos com crianças).

As aulas começaram efetivamente no início de junho de 2013, com 40 mestrandos, que já estão no 2.º ano. Ainda não houve desistências. Esta instituição não forma educadores de infância, mas especialistas com competências para desenvolverem pesquisas e formarem educadores de infância; no fundo formam formadores de educadores de infância – princípio gradual. Pretende-se que estes especialistas desenvolvam círculos de formação a partir das instituições onde eles já trabalham, em particular naquelas instituições vocacionadas à criança: não só o MINARS, mas também as EFP e os Magistérios Primários, que estão sobre a tutela do MED. É a partir daqui que são criados círculos de formação para as pessoas que trabalham diretamente com as creches.

As primeiras defesas serão em novembro de 2014. No entanto, a decana está convencida que só cerca de 30% dos alunos se poderão enquadrar na área do pré-escolar porque os outros estão em outros níveis de ensino.

Este mestrado tem cooperação com uma instituição de ensino superior portuguesa (ESE de Lisboa); essa cooperação tem sido muito positiva, considerando que tem havido uma disponibilidade e dedicação da parte da ESE de Lisboa, partindo dos critérios de organização dos docentes, mesmo na entrega dos professores. Nos cronogramas, por cada mês tinham 2 unidades curriculares e a ESE de Lisboa enviava os docentes. Também tiveram 2 docentes angolanos. Sendo a primeira edição do curso, decidiram apostar na cooperação em quase 90% das Unidades Curriculares, ou seja, quase todos os docentes vieram da ESE de Lisboa, com exceção dos dois docentes angolanos. As dissertações estão a ser orientadas por professores portugueses.

O curso de mestrado tem 13 disciplinas curriculares e uma disciplina investigativa:

- Aquisição e desenvolvimento da linguagem;
- Ciências da natureza para Educação Pré-Escolar;
- Ciências sociais para Educação Pré-Escolar;

- Expressão dramática;
- Expressão motora;
- Expressão musical;
- Expressão plástica;
- Literatura infantil e património oral;
- Metodologia de investigação em educação;
- Metodologia de ensino da matemática e desenvolvimento;
- Metodologias das ciências da Educação Pré-Escolar;
- Metodologias de desenvolvimento da língua portuguesa;
- Perspetivas psicopedagógicas na Educação Pré-Escolar.

A Instituição tem 3 doutorandos a especializarem-se nesta área em Portugal e está a pensar criar um Centro de Investigação nesta área e, em breve, organizar um congresso internacional.

Importa considerar que é possível que existam outros cursos de educação de infância, para além dos que são referidos aqui, quer a nível médio, quer a nível superior, pois no caso das regiões académicas, como são autónomas, a informação sobre os mesmos está dispersa e, muitas vezes, as páginas da internet estão desatualizadas; do ponto de vista das ações presenciais, a pesquisa esteve, apenas, em três províncias.

A chefe de departamento de atendimento à primeira infância<sup>80</sup>, entrevistada nesta pesquisa, participou numa planificação para o período 2014-2017 do MED, onde se previu a abertura de salas para ministrar o curso de Educadores de Infância em todas as EFP, para reforçar a formação de quadros nesta área.

Relativamente à formação das educadoras dos CI visitados durante a pesquisa, apenas duas educadoras de um CI privado do Sumbe são licenciadas em instituições de ensino superior portuguesas.

Todos os CI visitados, públicos ou privados, têm, pelo menos, uma educadora com o curso de Educadora do Pré-escolar no Centro de Formação de Quadros Sociais de Luanda. A maior parte dos recursos humanos que prestam cuidados às crianças nos CI são vigilantes da primeira infância, a maior parte delas com formação no Centro de Formação referido anteriormente ou realizada na própria província e reconhecida pelo MINARS, como é o caso de Malanje.

---

<sup>80</sup>Informação baseada na entrevista realizada no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

No que diz respeito a **formação contínua**, esta não é uma prática regular para as instituições de pré-escolar visitadas. A DP MINARS de Malanje já organizou uma há dois anos, mas não teve continuidade. Por outro lado, segundo as responsáveis dos CI entrevistadas, as educadoras e as vigilantes de infância consideram muito importante que haja este tipo de formação no futuro.

Sobre a carreira do educador de infância, esta entra no Regime de Carreira do Educador Social (Decreto presidencial nº 188/12 de 21 de agosto de 2012 – Regime de Carreira do Trabalhador Social), assim como a do vigilante de infância.

O artigo 12.º descreve as *Atribuições do educador de infância* no exercício profissional:

- “a) Entender e respeitar a criança;
- b) Educar a criança, dentro dos princípios estabelecidos, bem como dar especial atenção à criança com hábitos de higiene, ordem e arranjo;
- c) Planificar actividades projectadas, bem como o material necessário;
- d) Dominar métodos e técnicas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento global da criança, em especial a criança em situação difícil e com necessidades de cuidados especiais;
- e) Estimular a descoberta e a construção do saber pela acção;
- f) Incentivar a capacidade de comunicação através de várias formas de expressão (musical, verbal, plástica e dramática);
- g) Promover a responsabilidade, a autonomia, a cooperação e a criatividade;
- h) Conhecer o processo de desenvolvimento da criança nos aspectos biopsico-sociais;
- i) Preparar a criança para sua inserção na escola;
- j) Demonstrar capacidade de adaptação e de transformação em si e nos outros (dinamismo, criatividade, iniciativa, crítica e autonomia);
- k) Fazer cumprir as normas de higiene e de alimentação equilibrada das crianças;
- l) Colaborar em toda acção sócio-educativa realizada na comunidade e na família em benefício da infância;
- m) Exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por lei ou superiormente.” (Decreto presidencial nº 188/12 de 21 de agosto, 2012: 3654)

O artigo 19.º descreve as *Atribuições do vigilante de infância* no exercício profissional:

- “a) Manter contacto directo com os pais das crianças com o objectivo de informá-los sobre assuntos referentes aos seus filhos na ausência da educadora;
- b) Participar de forma activa nas actividades de rotina das crianças;
- c) Realizar simples actividades de carácter psicomotor, afectivo, social, cognitivo e intelectual com as crianças;

- d) Controlar a frequência diária das crianças;
- e) Participar nas reuniões de vigilantes, fazendo propostas que possam contribuir para o bom funcionamento da instituição;
- f) Cuidar e conservar o equipamento da sala;
- g) Informar o educador das ocorrências na ausência deste;
- h) Manter boa relação com as crianças, pais e trabalhadores;
- i) Exercer outras atribuições que lhe sejam cometidas por lei ou superiormente.” (Decreto presidencial nº 188/12 de 21 de agosto, 2012: 3655).

O Artigo 20.º do Capítulo III prevê também a Formação permanente do trabalhador social, que “deve ser planeada com mobilização dos meios adequados, com vista a incentivar o desenvolvimento do seu perfil profissional.” (Decreto presidencial nº 188/12 de 21 de agosto, 2012: 3656). Esta formação deve ser garantida ao trabalhador social, através de cursos, seminários ou outros meios de formação profissional, o que parece estar em desacordo com as dinâmicas escolares, uma vez que se reconhece a inexistência de atividades de formação em serviço.

Relativamente ao salário mensal das educadoras e vigilantes de infância, o Decreto Presidencial n.º 75/13 de 14 de Junho, sobre os vencimentos de base do pessoal técnico e não técnico da carreira especial do Trabalhador Social indica que:

- O salário mensal de uma educadora com o ensino técnico médio varia entre os 42.0044,37Kz e os 77.081,34Kz;
- O salário mensal de uma vigilante varia entre os 25.027,83Kz e os 32.536,18Kz.<sup>81</sup>

O salário mensal de uma educadora com o ensino médio é equivalente ao salário mensal de um professor do ensino primário com o ensino médio. No entanto, a maior parte das educadoras não têm o ensino médio.

## 6.4. Acesso e oferta ao ensino pré-escolar

Segundo a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>82</sup>, está prevista a expansão da rede do pré-escolar a nível nacional no Compromisso n.º 4 - Educação da primeira infância:

---

<sup>81</sup>O salário mínimo em Angola está fixado em 15 mil kuanzas (96.21 Usd/Câmbio Oficial, enquanto o paralelo fixa em pouco menos de 40 Usd) este valor vem em função do ramo de actividade. Em 2014, em decreto presidencial fixou-se em cerca de 23 mil Kuanzas o salário mínimo nacional para os ramos do comércio e da indústria extractiva, enquanto nos sectores dos transportes, serviços e indústrias transformadoras, o valor mínimo mensal é de aproximadamente 19 mil Kuanzas e pouco mais 15 mil para a agricultura.

<sup>82</sup>Informação baseada na entrevista realizada no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

“Expandir e melhorar em todos os aspectos, os cuidados e educação das crianças dos 0-5 anos de idade, para garantir que em 2010 sejam atendidas no mínimo 30% de crianças a nível de cada município, através da:

- a) Garantia da continuidade de funcionamento da classe de iniciação nas escolas, com prioridade para as crianças que não tiveram acesso a alternativas de Educação Pré-Escolar;
- b) Ampliação da cobertura dos programas destinados a mobilização e educação das famílias e comunidades em questões relativas a protecção e ao desenvolvimento da primeira infância;
- c) Criação de um programa de formação inicial e continuada de educadoras de infância e vigilantes de infância.” (MINARS, 2007: 4).

Embora não existam estatísticas reconhecidas sobre o número de crianças fora do pré-escolar (acresce a dificuldade da falta de registo das crianças), nenhuma província se destaca em termos de acesso à primeira infância. É claro que Luanda tem a maior oferta de todo o país, com mais de 30% dos CI a nível nacional (quadro 6), que não pode ser confundido com o Compromisso nº 4, que propõe o acolhimento das matrículas de 30% das crianças. Esta percentagem deve-se a uma maior procura de CI nas zonas urbanas. Ainda há províncias que não têm CI públicos ou CIC. A perspectiva é constituir um CI por município, cabendo aos administradores municipais a responsabilidade de tomar medidas para que tal se efetive.

**Quadro 6: Número de instituições de atendimento à primeira infância a nível nacional.**

| Nº | Província      | Nº de instituições | CI públicos | Frequência a diária | CI privados | Frequência Diária | CIC | Frequência Diária |
|----|----------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------|-----|-------------------|
| 1  | Bengo          | 18                 |             |                     | 8           | 254               | 10  | 625               |
| 2  | Benguela       | 30                 | 5           | 1.155               | 9           | 2.065             | 6   | 692               |
| 3  | Bié            | 15                 | 1           | 280                 | 7           | 153               | 7   | 1.094             |
| 4  | Cabinda        | 15                 | 2           | 920                 | 9           | 650               | 4   | 390               |
| 5  | Cunene         | 13                 |             |                     | 2           | 153               | 11  | 464               |
| 6  | Cuando Cubango | 2                  | 1           |                     | 1           | 130               |     |                   |
| 7  | Cuanza Norte   | 7                  | 1           | 100                 |             |                   | 6   | 475               |
| 8  | Cuanza Sul     | 11                 | 4           | 854                 | 2           | 65                | 5   | 515               |
| 9  | Huambo         | 33                 | 1           | 50                  | 13          | 1.290             | 19  | 1.415             |
| 10 | Huíla          | 25                 | 1           | 130                 | 7           | 752               | 17  | 3.160             |
| 11 | Luanda         | 135                | 5           | 1.616               | 113         | 8.204             | 17  | 1.712             |
| 12 | Lunda Norte    | 5                  | 1           |                     | 1           | 120               | 3   | 330               |
| 13 | Lunda Sul      | 23                 | 4           | 335                 | 4           | 704               | 15  | 1.028             |
| 14 | Malanje        | 10                 |             |                     | 3           | 105               | 7   | 1.177             |
| 15 | Moxico         | 7                  |             |                     | 1           | 43                | 6   | 966               |
| 16 | Namibe         | 36                 | 20          | 2.601               | 6           | 510               | 10  | 745               |

|    |              |            |           |              |            |               |            |               |
|----|--------------|------------|-----------|--------------|------------|---------------|------------|---------------|
| 17 | Uíge         | 41         | 1         | 375          | 3          | 129           | 37         | 7.560         |
| 18 | Zaire        | 6          | 2         |              | 3          | 110           | 1          | 75            |
|    | <b>Total</b> | <b>432</b> | <b>49</b> | <b>8.416</b> | <b>202</b> | <b>15.437</b> | <b>181</b> | <b>22.423</b> |

**Fonte:** MINARS 2014.

**Nota:** Os números indicados acima têm uma variação em relação aos dados dos anos anteriores pelas seguintes razões:

- Reabilitação e ampliação de equipamentos sociais em algumas províncias;
- Falta de condições e meios para o funcionamento de alguns equipamentos sociais;
- Condições precárias de algumas instituições, que colocam em risco a permanência das crianças, que obrigam o encerramento das mesmas, por serem estruturas muito antigas e algumas construídas com material local (como paus, adobes, capim, etc.);
- Limite de idade de frequência das crianças nos equipamentos sociais da primeira infância (0 a 5 anos);
- Constatação das várias instituições não legalizadas que não faziam parte do cadastramento.

A Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>83</sup> fez a ressalva de que os dados são muito variáveis, pelas razões apresentadas na Nota anexa ao quadro 6. Existem algumas instituições privadas a funcionar sem conhecimento e autorização das Direções Provinciais do MINARS, fato que evidencia a falta de controle dos órgãos governamentais.

Existe mais **oferta** no meio urbano do que no meio rural porque os pais já valorizam a frequência do CI; nas zonas periurbanas também já é visível alguma oferta. Durante a pesquisa foi possível perceber que os pais e educadores/professores reconhecem uma grande diferença entre as crianças que frequentaram e as que não frequentaram a Educação Pré-Escolar, ao nível de competências e conhecimentos desenvolvidos, através das entrevistas aos responsáveis dos CI. No entanto, tem que haver uma sensibilização, junto dos pais e da comunidade, principalmente no meio rural, para a importância da Educação Pré-Escolar. De notar que, o facto de não ter sido possível entrevistar os pais, não permite aferir se eles consideram a oferta adequada e se corresponde à procura. De qualquer modo, ao lado de possível sensibilização dos encarregados de educação, é preciso que as autoridades garantam acolhimento das demandas, quando vierem a se efetivar.

São poucas as **crianças com deficiência** a frequentarem os CI. Nos CI visitados ao longo da pesquisa, existia apenas uma criança com deficiência, observada numa das visitas, sendo que esta deficiência ou problemática não estava, ainda, identificada. De acordo com as responsáveis dos CI, apenas foram identificados em crianças problemas de fala e de socialização, que com o tempo foram evoluindo, o que pode ser pouco para caracterizá-las como “crianças com deficiências”.

---

<sup>83</sup>Informação baseada na entrevista realizada no MINARS, em Luanda, a 30 de junho de 2014.

Em parceria entre o MINARS e o UNICEF, acordou-se ser necessário realizar o levantamento do número de crianças com deficiência que estão a frequentar os CI; no entanto, a verba que estava prevista para essa ação foi alocada a outro projeto. Esta é uma preocupação do MINARS, uma vez que é considerada a educação inclusiva e estão a ser implementados programas nesse setor.

Os novos CI que estão a ser construídos nas Centralidades e outras novas estruturas já há a recomendação que se criem salas e casas de banho com acesso para crianças e adultos com deficiência.

Segundo a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância, o **número de crianças por turma** está regulamentado, no entanto não houve acesso a nenhum documento que referisse esse número. Algumas responsáveis de CI referiram 20 crianças como o regulamentado, porém, na maior parte dos CI, este não é cumprido porque todas as crianças que se inscrevem são admitidas, o que faz com que alguns CI tenham uma ocupação elevadíssima, ao passo que outros, por terem preços mais elevados ou piores condições, têm uma ocupação muito baixa (quadro 7).

**Quadro 7<sup>84</sup>: Número médio de crianças por turma e nº médio de educadoras e vigilantes de infância por turma, nos CI visitados durante a pesquisa.**

|                               | Luanda   | Kwanza Sul  | Malanje   |
|-------------------------------|--|---|---|
| <i>Gestão pública</i>         | CIC-CEC Cacuaco:<br>- 18 crianças<br>- 1 educadora e 1 vigilante | CI Sumbe:<br>- 75 crianças<br>- 1 educadora e 6 vigilantes<br><br>CI Gabela:<br>- 49 crianças<br>- 3 vigilantes |   |
| <i>Gestão privada</i>         | CI Cacuaco:<br>- 13 crianças<br>- 1 educadora e 1 vigilante      | JI Sumbe:<br>- 22 crianças<br>- 1 educadora e 2 vigilantes  | CI Malanje:<br>- 10 crianças<br>- 1 vigilante<br><br>CI Malanje:<br>- 22 crianças<br>- 2 vigilantes e 1 educadora |
| <i>Gestão público-privada</i> | CI Rangel:<br>- 18 crianças                                      |   |   |

<sup>84</sup>nos CI em que há apenas vigilantes nas salas, a coordenadora do CI é educadora e dá apoio e instruções em todas as salas

|                                     |  |   |   |
|-------------------------------------|--|---|---|
|                                     | - 1 educadora e 3 vigilantes                       |   |   |
| <i>Gestão comunitária</i>           | CIC-CEC Maianga:<br>- 40 crianças<br>- 1 vigilante | CIC-CEC Sumbe:<br>- 64 crianças<br>- 1 educadora e 3 vigilantes |   |
| <i>Gestão pública e comunitária</i> |  | CIC-CEC Gabela:<br>- 45 crianças<br>- 2 vigilantes              | CIC-CEC Malanje:<br>- 45 crianças<br>- 1 educadora e 1 vigilante<br><br>CIC-CEC Kangandala:<br>- 36 crianças<br>- 1 vigilante |

A legislação da educação na primeira infância do CI está a sofrer mudanças. Existe um “Regime do licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos de acolhimento e assistência social com fins lucrativos” (MINARS, 2006), que foi melhorado e atualizado e que aguarda aprovação. Após a aprovação das mudanças ao citado regime, será possível alterar e manusear os regulamentos de funcionamento, de acordo com o já trabalhado a nível técnico. O Regime existente regula o licenciamento dos estabelecimentos (centro infantil, creche ou berçário, jardim infantil), no que diz respeito a documentos e procedimentos, assim como o acompanhamento e fiscalização de infrações (MINARS, 2006).

A **documentação exigida** a uma criança para a entrada numa instituição de Educação Pré-Escolar é igual em todo o país:

- Ficha de inscrição com informações sobre a criança;
- Fotocópia do documento de identificação da criança;
- Fotocópia do documento de identificação do pai e da mãe da criança;
- Fotocópia do cartão de vacinas;
- Atestado médico;
- Duas fotografias tipo passe;
- Uma pasta de processo.

Ainda continua a ser uma dificuldade, e uma preocupação, a questão do registo das crianças. Embora seja obrigatório, todos os CI têm crianças que entraram sem registo, muitas vezes porque os próprios pais não estão registados e, embora o registo das crianças até aos 5 anos seja gratuito, o dos adultos tem custos. Cabe averiguar, também, que impacto têm as exigências de fotografias, considerando seus custos e dificuldades de obtê-las, principalmente nas áreas rurais.

Segundo as responsáveis dos CI visitados nas três províncias da pesquisa e o especialista de Educação Pré-Escolar<sup>85</sup>, os principais motivos apontados pelos pais e encarregados de educação para a procura de um CI são: a necessidade de ter onde deixar as crianças enquanto se está a trabalhar (principalmente nos meios urbanos), o reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das competências da criança, a socialização e a alimentação.

O **apetrechamento das salas** dos CI é, na maior parte das vezes, insuficiente e inadequado, pois é difícil encontrar esses materiais em Angola e os que existem são muito caros. Todos os CI têm, pelo menos, uma televisão, o que, do ponto de vista do desenvolvimento das crianças, pode ser considerado preocupante; importa averiguar quais os usos que se fazem desses aparelhos.

Nos 14 CIs visitados (4 em Luanda, 5 no Kwanza Sul e 4 em Malanje), os brinquedos, quando existem, muitas vezes não são adequados à faixa etária a que se destinam. Pouquíssimos CIs têm jogos didáticos. Apenas um CI tem biblioteca (figura 32) e nem todos têm livros infantis (quadro 8) e apenas um CI tem instrumentos musicais (figura 30).

**Quadro 8: Número de CI que têm recursos materiais, por província.**

|                     | Luanda | Kwanza Sul | Malanje |
|---------------------|--------|------------|---------|
| Livros infantis     | 2      | 3          | 4       |
| Jogos didáticos     | 3      | 2          | 4       |
| Brinquedos pequenos | 4      | 5          | 4       |
| Brinquedos externos | 3      | 4          | 3       |
| Televisão           | 4      | 5          | 4       |



<sup>85</sup>Informação baseada na entrevista com representante da Rede das ONG de Cacuaco e especialista em educação infantil, num Centro Infantil, no Cacuaco, a 11 de junho de 2014.

**Figura 29:** Brinquedos de interior de um CI público da Gabela.



**Figura 30:** Materiais numa sala de um CI privado no Sumbe.



**Figura 31:** Brinquedos de interior de um CIC-CEC da Gabela.



**Figura 32:** Instrumentos musicais de um CI privado de Malanje.



**Figura 33:** Brinquedos de exterior num CIC-CEC de Malanje.

**Figura 34:** Biblioteca de um CI de Luanda.

Os CI privados funcionam, na sua grande parte, em casas de estilo colonial adaptadas. Nestas, as salas são geralmente compartimentos pequenos e têm escadas.

Cerca de metade dos CI visitados, 7 de 13, já têm instalações sanitárias adequadas às crianças.

Todos os CI fornecem, no mínimo, duas **refeições** diárias às crianças: pequeno-almoço e almoço, tendo em conta que os horários dos CI são das 7h30 às 15h30. O pequeno-almoço é

constituído de pão, bolacha ou papa, com leite ou com chá. O almoço é um prato e, geralmente, a ementa é variada (figuras 33 e 34), sendo que é mais variada nos CI privados do que nos públicos. Nos CI públicos e nos CIC-CEC de Malanje e Kwanza Sul, a DP do MINARS fornece apoio em alimentos; esse apoio é parcial e esporádico, pelo que os CI têm de completá-lo.

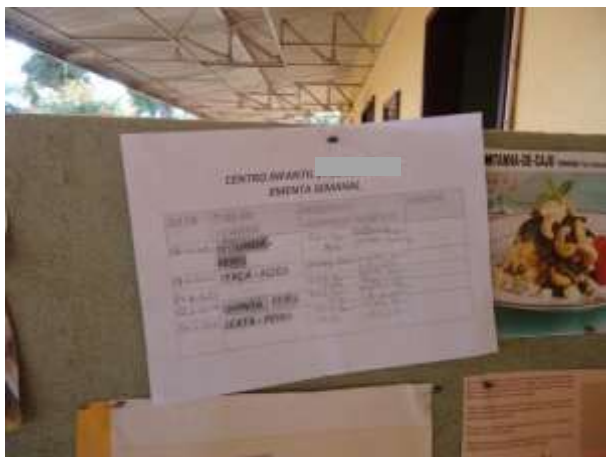


Figura 35: Ementa de um CI público no Kwanza Sul.



Figura 36: Ementa de um CI privado no Kwanza Sul.

O **transporte escolar** existe apenas num CI público-privado de Luanda e em dois CI privados, o que implica em aumento do custo da propina mensal.

A **Igreja Católica** não tem muitos CI sob a sua tutela. Segundo a secretária nacional da Comissão das escolas católicas<sup>86</sup>, os CI são uma grande responsabilidade em termos de condições físicas e sanitárias, especiais, de materiais e de formação de pessoal, que implicam em muitos custos. A maior parte dos pais não tem possibilidade de pagá-los. Em função disso, as instituições de ensino sob a tutela da Igreja Católica têm apostado nas classes de iniciação, por considerarem que tem um maior custo-benefício para as crianças e, possivelmente, para as instituições.

Segundo membro da ONG Candengues Unidos<sup>87</sup>, em Luanda, existem ainda as “cuidas”, que são babás ou amas clandestinas, que recebem as crianças nas suas casas. Geralmente não têm boas condições de higiene e segurança, havendo bastantes acidentes com as crianças. A ONG Candengues Unidos pensa em fazer um levantamento das “cuidas” para lhes poder dar formação, na perspetiva de melhorar o seu trabalho que, geralmente, é mau por falta de

---

<sup>86</sup>Informação baseada no encontro ocorrido na Escola Missionária São José de Cluny, em Luanda, a 11 de junho de 2014.

<sup>87</sup>Informação baseada na entrevista realizada na sede da ONG, no Município da Maianga, em Luanda, a 09 de junho de 2014.

conhecimentos. A despeito dessa iniciativa, importa avaliar se seria essa a melhor forma de garantir a ampliação de vagas nas classes do pré-escolar.

## 6.5. Financiamento do pré-escolar

Relativamente ao financiamento estatal da educação na primeira infância, existe uma verba que é alocada às Direções Provinciais do MINARS, da qual tiram uma pequena porção para a gestão de equipamentos da primeira infância públicos. Como essa porção é reduzida, muitas vezes os gestores destas instituições têm que cobrar uma comparticipação (propina) aos pais, o que não deveria acontecer. Assim, as famílias que não podem pagar a comparticipação não podem matricular os seus filhos, o que limita o já restrito acesso aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

O documento *Posição do OPISA<sup>88</sup> e da ADRA sobre o OGE<sup>89</sup> 2014* (OPISA, 2014: 9) refere, relativamente à Educação Pré-Escolar, que

“O OGE 2014 especifica o valor da dotação para Educação Pré-Escolar, o que não acontecera no orçamento anterior e representa um progresso em relação ao princípio da especificidade dos gastos do OGE. Contudo, estimando-se a população em idade pré-escolar em 700.000 crianças, o valor anual *per capita* é inferior a 500 kwanzas, o que diz bem sobre a insuficiência da dotação. A dotação orçamental está longe do necessário para respeitar a prioridade “Assegurar a Educação Pré-Escolar” do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (MPDT, 2012) elaborado pelo Executivo ou a promessa do Programa de Governo do MPLA para 2012 – 2017 de “construção e apetrechamento de centros ou de instalações apropriadas para assegurar a oferta de ensino a crianças com 5 anos de idade”.

Este documento refere ainda que a dotação do OGE na rubrica de “*Ensino Superior*” aumenta mais de 11 vezes em relação a 2013, sendo mais de 5 vezes a dotação para o “*Ensino pré-escolar*” (OPISA, 2014).

A maior parte dos CIs estatais não têm um orçamento para a gestão direta da instituição: materiais e mobiliário. O Estado constrói, apetrecha a instituição com pessoal, à qual faz o pagamento direto, apetrecha com meios técnicos e pedagógicos (programas e alguns materiais), mas deixa de fora a questão da qualificação permanente dos meios, e as instituições vão-se degradando e os encarregados de educação vão tirando as crianças para locais melhores. Já as instituições privadas, por causa da vertente do financiamento e do

---

<sup>88</sup> Observatório Político-Social de Angola.

<sup>89</sup> Orçamento Geral do Estado.

pagamento dos funcionários, têm dificuldade em contratar pessoas qualificadas e com qualidade (ex: às vezes têm 50 crianças e têm apenas 2 funcionários, com tudo o que isso pode significar). Isto causa também alguma vulnerabilidade nesse setor, que, muitas vezes, não têm pessoal qualificado, não têm educadoras com formação, além de não terem também psicólogos.

Os valores de propina cobrados variam muito, e por vezes chegam mesmo a atingir proporções exageradas (como já foi referido, existem CI privados, principalmente em Luanda, cujas propinas são superiores às do ensino superior – cerca de 500 USD mensais). Assim, devido à falta de oferta pública, a Educação Pré-Escolar é considerada um ótimo negócio para o setor privado, principalmente nos maiores centros urbanos, estando este a proliferar-se de uma forma quase incontrolável.

Segundo a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>90</sup>, o ideal seria que as instituições públicas fossem unidades orçamentadas, que tivessem um orçamento próprio e suficiente para garantir a gratuidade na oferta de vagas; no entanto, a maior parte dos CIC-CEC têm uma comparticipação dos pais (quadro 9). Em algumas províncias os governantes prestam uma atenção especial a este grupo etário (ex: Kwanza Norte, Malanje), noutras, em função do meio e da capacidade financeira dos pais, cobram um valor mais reduzido de propina (quadro 9). Os dados recolhidos na pesquisa e o facto de não se terem visitado muitos CIs no meio rural (pois não existem muitos), não permitem fazer a avaliação da diferença da propina entre o meio urbano e o meio rural. O pagamento dessas propinas deve ser considerado como obstáculo ao acesso à Educação Pré-Escolar, nomeadamente para os segmentos mais vulnerabilizados da população.

**Quadro 9: Valor mensal das propinas nos CI visitados durante a pesquisa.**

|                       | Luanda                              | Kwanza Sul  | Malanje  |
|-----------------------|-------------------------------------|---|--|
| <i>Gestão pública</i> | CIC-CEC Cacuo (periurbano): 4.500Kz | CI Sumbe (urbano): 3.000Kz<br>CI Gabela (urbano): 2.000Kz |  |
| <i>Gestão privada</i> | CI Cacuo (periurbano): 20.000Kz     | JI Sumbe (urbano): 18.000Kz                               | CI Malanje (urbano): 21.000 – 26.000Kz<br>CI Malanje (periurbano): 15.000 – 18.000Kz |

<sup>90</sup>Informação baseada na entrevista realizada em Luanda, a 30 de junho de 2014.

|                                     |   |                                      |   |
|-------------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| <i>Gestão público-privada</i>       | CI Rangel (urbano): 1,5% do salário + 500Kz |                                      |   |
| <i>Gestão comunitária</i>           | CIC-CEC Maianga (periurbano): 6.000Kz       | CIC-CEC Sumbe (periurbano): 2.500Kz  |   |
| <i>Gestão pública e comunitária</i> |   | CIC-CEC Gabela (periurbano): 1.000Kz | CIC-CEC Malanje (rural): 0Kz<br>CIC-CEC Kangandala (rural): 0Kz |

Quando se começou a implementar o projeto dos CIC-CEC (na altura PIC-PEC), dada a dificuldade financeira para a gestão e manutenção dos equipamentos, e tendo em conta aquilo que é importante e relevante à educação das crianças, o objetivo era que os pais participassem com produtos locais, com lavras comunitárias, na construção dos próprios CIC-CEC, com materiais locais, como paus, blocos e areia, de modo a ter uma estrutura feita na comunidade, com a comunidade e para a comunidade. Em função dessa lógica, muitas vezes, fazem-se escalas em que, a cada dia, algumas mães têm atividades dentro do CIC-CEC (ex: cozinhar, trazer água, trazer mandioca).

A Educação Comunitária é uma componente do CIC-CEC, que tem como objetivo educar a comunidade (os pais, os jovens); ao se abordarem temas relacionados com as crianças e com a comunidade, desenvolvem-se os planos para as atividades com as crianças, ouvindo a opinião e a sugestão dos pais. É um espaço que se utiliza para a congregação da comunidade e para a resolução dos problemas que ela enfrenta. Em alguns casos, para os Centros que não têm o CEC, este funciona num jango ou debaixo de uma árvore. Nestas estruturas, não há a interferência do Governo.

Relativamente ao financiamento de organizações internacionais para a Educação Pré-Escolar, segundo a Chefe de Departamento de Atendimento à Primeira Infância<sup>91</sup> e o técnico especialista de educação na primeira infância do UNICEF<sup>92</sup>, neste momento apenas o UNICEF trabalha com o Estado como parceiro privilegiado. A curto prazo (durante o próximo ano), estas instituições pretendem a:

- Realização de seminários metodológicos para gestores de equipamentos sociais de atendimento à primeira infância: gestão e planificação;
- Revisão dos manuais do Educador, que inclui o currículo do pré-escolar: atualizá-lo e torná-lo mais atrativo.
- Elaboração da “Política Nacional para a Primeira Infância”.

<sup>91</sup>Informação baseada na entrevista realizada em Luanda, a 30 de junho de 2014.

<sup>92</sup>Informação baseada na entrevista realizada na sede das Nações Unidas, em Luanda, a 10 de junho de 2014.

Com o plano, a médio prazo, o MINARS<sup>93</sup> pensa realizar um estudo sobre o custo da criança do CI, pois pretende desenvolver a ação para a categorização dos CI privados (A, B, C), para poder estabelecer preços vigiados (um teto máximo e um teto mínimo), para poderem regradar o mercado privado, que tem estado a aplicar preços exorbitantes e muitas vezes a ação não justifica os valores que cobram. Por enquanto, o Ministério não tem competência para o estabelecimento de preços, porém foi feito um levantamento e agora têm que solicitar o apoio do Ministério das Finanças (órgão competente) para a definição das participações. Nem todas as instituições privadas colaboraram e por vezes ocultaram preços. Os preços realizados em Luanda e em outras províncias variam muito.

Frequentemente, as gestoras dos CI têm dificuldades que alguns pais e encarregados de educação paguem as propinas, em função das dificuldades orçamentais familiares.

---

<sup>93</sup>Informação baseada na entrevista realizada em Luanda, a 30 de junho de 2014.

## 7. Caracterização da Rede Nacional de Educação para Todos

No contexto das reformas políticas e sociais de 1991 em Angola, resultantes da instauração do multipartidarismo<sup>94</sup>, abriram-se prerrogativas para uma maior afirmação dos movimentos da sociedade civil, actor indispensável na edificação de um Estado Democrático de Direito. Assim, a materialização de tal objectivo esteve na base da aprovação da Lei nº14/91, de 11 de maio de 1991 - Lei das Associações, do Decreto nº 5/01, de 23 de fevereiro de 2001 - Regulamento das Associações e outras Instituições de Utilidade Pública e do Decreto nº 84/02, de 31 de Dezembro de 2002 - Regulamento das Organizações Não-Governamentais (World Learning, 2011).

O *Relatório sobre o Estado das ONGs Angolanas* elaborado pela World Learning em 2011 recolheu dados nas 18 províncias do país, abrangendo 302 ONG. Neste relatório, e relativamente aos temas mais abordados pelas ONG, escreve-se:

“O processo de construção da democracia e reconciliação nacional, a necessidade imperiosa de combater a pandemia do SIDA e a elevada taxa de analfabetismo em Angola, com consequências numa maior disponibilidade de fundos para os referidos assuntos, poderão ser as principais razões que colocam a Educação Cívica, o combate as ITS's, VIH e SIDA e a Educação/Ensino como os temas mais abordados pelas ONG's abrangidas pelo inquérito (World Learning, 2011: 18).

O mesmo estudo aponta que as agências financiadoras foram a principal fonte de receita das ONG em 2010, responsável pelo financiamento de 49,3% das organizações entrevistadas, enquanto quotas pagas pelos membros representa 39,4% e projectos geradores de rendimento (PGR) 22,8%. O Governo aparece em último lugar no ranking das fontes de receita das ONG's em 2010, com 10,6%.

A Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (Rede EPT Angola), é a plataforma homóloga das redes nacionais e regionais que advogam o direito à educação, membro da Campanha Global pela Educação.

A Rede EPT Angola foi criada em 2007 como forma da Sociedade Civil fomentar o diálogo com o Governo e acompanhar a implementação de políticas educativas, em particular das definidas na Conferência de Dakar (2000). Exemplo deste diálogo é, por exemplo, a

---

<sup>94</sup> De 1975 (ano da independência de Angola) até 1991, o regime era mono-partidário sob hegemonia do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).

comemoração conjunta da Campanha Global pela Educação, a organização do Fórum Nacional de Educação para Todos e a operacionalização do Plano Nacional de Educação para Todos. É constituída por 64 membros e tem uma estrutura organizativa de três níveis:

- a nível interno;
- a nível nacional (através da Organização Coordenadora);
- a nível internacional (através da ANCEFA e CGE). (arrumar a partir do outro documento geral)

O acesso à Educação Infantil é um tema de interesse para a Rede, tendo como foco questões sobre ao acesso, a qualidade e a continuidade à educação infantil. Avaliam que atualmente são poucas as instituições públicas a oferecer Educação Infantil, existindo, inclusive, municípios que não contam com nenhuma instituição pública. Somado à isso, as propinas cobradas são caras, variando entre USD 180,00 a USD 350,00, usando como referência o salário mínimo nacional de USD 205,00.

Já em 2009, o tema da Educação Pré-Escolar aparece como uma prioridade, em particular no *Relatório da Conferência Nacional sobre o OGE 2010 – Angola* (ADRA & Rede EPT Angola, 2009: 9-10):

“Entre outros assuntos de maior atenção, constitui prioridade para a Rede EPT Angola a primeira infância, nomeadamente, a Educação Pré-Escolar, sem esquecer a saúde, porque um cuidado atencioso nesta idade contribui para o bom desenvolvimento da criança. Muitos pais não sabem ler e escrever, portanto, a Educação Pré-Escolar é crucial para as crianças terem sucesso e serem acompanhadas pelos próprios pais e encarregados de educação. Por estas razões, a atenção a primeira infância deveria ser cabalmente apoiada e gratuita. Para maior eficiência, tem que ter em conta o que dificulta o acesso à Educação Pré-Escolar, como a pobreza e a má alimentação. Tem-se de pensar também numa integração inclusiva, que tenha em consideração os problemas particulares das crianças com deficiências, para que possam gozar do direito à educação.”

Em 2012, no relatório sobre os Resultados da Avaliação da Linha de Base No âmbito do Projecto do Fundo de Educação para a Sociedade Civil – Províncias Benguela, Huíla, Huambo e Kwanza Sul (Santos, 2011: 26), a Rede EPT Angola refere,

“São de considerar como fundamentais as seguintes necessidades educativas para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade no quadro da Educação Pré-Escolar, através da criação de creches e jardins-de-infância, tendo ainda em linha de conta a reestruturação e expansão das classes de Iniciação, no âmbito da Reforma Educativa iniciada em 2004: afecto e segurança, higiene corporal e meio ambiente, socialização, expressão e comunicação, estimulação sensorial e da motricidade, actividades lúdicas e de descoberta. Contudo, é ainda escasso o número de crianças angolanas que frequentam

as instituições de Educação Pré-Escolar, já que apenas 9,7 por cento do total das mesmas se encontra em creches e jardins-de-infância. Do total das mesmas, 64 por cento residem em áreas urbanas e apenas 39,4 por cento em áreas rurais. A maioria das crianças em instituições da Educação Pré-Escolar é do sexo masculino (55,6 por cento). Em conclusão, pode-se concluir que o esforço do Governo angolano em aumentar o número de escolas e professores, proporcionou, a partir de 2002, um crescimento no número total de alunos, tanto nas áreas urbanas como rurais, com tendência para uma cada vez maior paridade de género.”

Já no ano de 2014, a Rede EPT Angola apresentou um documento síntese sobre *A Situação da Educação em Angola desde 2000 a 2013*, em que faz um pequeno ponto de situação sobre os objetivos da EPT, inclusive do primeiro, sobre a primeira infância (Rede EPT Angola, 2014).

Sobre a aceleração dos objetivos da EPT para o Pré-Escolar, o representante da Rede EPT Angola conclui:

- Angola não vai alcançar os objetivos de EPT até 2015.
- A UNESCO dispôs-se a apoiar o executivo angolano para que possa elaborar um plano quadro de aceleração da EPT.
- O último workshop, segundo exercícios, demonstrou que o plano quadro não irá permitir que até 2015 se venha efetivamente a implementar os 6 objetivos de Dakar, nem tão pouco alguns.
- É fundamental estender o prazo até 2017 e alinhar o Plano Nacional EPT com o Plano Nacional de Desenvolvimento.

Segundo o representante da Rede EPT Angola, a educação na primeira infância é considerada prioritária para a Rede EPT, assim como para o Executivo; daí a existência de vários normativos a favor da criança. Dos normativos, podemos destacar, para além da Carta Africana dos Direitos da Criança, para além da própria constituição da República, que é bastante inclusiva, o Governo tem estado a implementar os “11 compromissos da criança” que, no entender da Rede, é um esforço que vai no sentido dos direitos essenciais a serem implementados a favor da criança. No entanto, coloca-se o velho problema: existem normativos, políticas a favor da integração da criança na sociedade, mas há dificuldades sérias de implementação.

Este é o desafio que se coloca e é neste sentido que a Rede tem estado a debater: é importante que se façam políticas educativas, mas também é importante que se faça uma avaliação para encontrarem caminhos viáveis: analisar os pontos fortes e fracos e analisar se a estratégia de implementação de tais políticas sociais aplicadas à educação à primeira infância devem ser as mesmas para todas as províncias, tendo em conta que, do ponto de vista de formação de quadros, o índice em Angola é bastante desequilibrado. A forma como uma estratégia é

implementada em Luanda, no Huambo, no Lubango, onde há recursos humanos formados não são um grande problema, tem de ser diferente das restantes províncias, onde o problema dos recursos humanos disponíveis é maior.

Segundo a Rede EPT Angola, ao assegurar educação na primeira infância a todas as crianças, estar-se-á a assegurar uma Angola cada vez mais próspera, mais segura, porque se estará a criar competências necessárias logo aos primeiros anos de vida das crianças.

Um dos fatores que concorre para a qualidade dos serviços tem a ver com os recursos humanos, e em Angola, a maior parte dos recursos humanos qualificados estão nos centros urbanos e não nos meios rurais, no entanto é preciso inverter esta realidade. Segundo a Rede EPT Angola, tem de se compreender que o meio rural goza dos mesmos direitos que o meio urbano e para isso é preciso levar este assunto a um debate público para criar uma consciência pública, caso contrário haverá um meio rural cada vez mais isolado e menos desenvolvido.

A ausência de CI estatais está a estimular o surgimento cada vez mais acentuado dos CI privados. Os pais recorrem aos CI privados porque não têm alternativas.

## 8. Conclusões

Segundo a maioria dos entrevistados nesta pesquisa, que, infelizmente, não conseguiu contemplar os segmentos mais diversificados da sociedade civil, como os pais e os profissionais, por exemplo, ao nível do acesso, a Educação Pré-Escolar em Angola tem ainda muitos desafios e um longo caminho a percorrer. Desta pesquisa, e em jeito de conclusão, destacam-se:

### A nível nacional

- Desde 2008 que tem havido um decréscimo de ONGs nacionais, porque tem havido grandes dificuldades de acesso a financiamentos para os projetos, a maior parte dos quais vinham de organizações europeias que se retiraram depois do final da ajuda de emergência e também porque os financiadores consideram que Angola possui muitos recursos naturais, podendo assim financiar as organizações nacionais e ocupar os espaços das internacionais, que teriam outras prioridades.
- Atualmente existem poucas OSCs a trabalhar a nível da Educação Pré-Escolar em Angola e as que existem estão maioritariamente concentradas em Luanda.
- A importância que se dá à primeira infância ainda não é suficiente, nem a nível nacional, nem nas províncias e muito menos nos municípios, porque esta ainda não é suficientemente valorizada.
- A legislação da Educação Pré-Escolar está em concordância com a legislação do atendimento e dos cuidados à primeira infância, no entanto, as instituições de Educação Pré-Escolar não têm acesso a essas informações/ documentações/ legislações.
- A articulação entre o MED e o MINARS não é eficiente, ao nível da implementação conjunta dos normativos sobre a Educação Pré-Escolar.
- As instituições de formação de educadores do pré-escolar de ensino médio e superior não têm conhecimento da existência umas das outras, ou seja, não comunicam, não se articulam e, conseqüentemente não unem esforços.
- Nem o MINARS nem o MED têm um orçamento específico para a Educação Pré-Escolar.
- Os CI públicos e os CIC-CEC não são unidades orçamentadas, por isso dependem das DP MINARS, das administrações municipais e das propinas pagas pelos encarregados de educação.
- Não existem dados estatísticos completos e coerentes sobre o pré-escolar e a educação na primeira infância em Angola.

- Não existe formação contínua para todos os recursos humanos ligados à Educação Pré-Escolar, sequer para aqueles que não tiveram formação inicial na área.

#### **Ao nível da Rede EPT**

- A pesquisa foi um grande desafio para a Rede EPT, que conta com poucas organizações que atuam diretamente com Educação Pré-Escolar.
- Não existem núcleos da Rede EPT em todas as províncias, e mesmo nas províncias em que existem, a Rede EPT não é conhecida pelas instituições ligadas à Educação Pré-Escolar.
- São poucas as OSC que trabalham na gestão de CI. O que se encontra muito nesta linha são OCS que debatem as políticas da criança e trabalham em advocacia.

## 9. Recomendações

As recomendações serão elaboradas durante Oficina que será realizada em Luanda para a discussão dos resultados da pesquisa de campo realizada em Angola, atividade que reunirá membros da Rede EPT – Angola, Campanha Brasileira e atores estratégicos.

A proposta da Oficina é elencar recomendações que possam ser base para a elaboração de ações de incidência política na área da Educação Pré-Escolar.

## 10. Referências bibliográficas

ADRA & Rede EPT Angola (2009). *Relatório da Conferência Nacional sobre o OGE 2010 – Angola*. Luanda: ADRA & Rede EPT Angola. [disponível em [http://www.acep.pt/portals/0/Newsletter/relatorio\\_OE\\_angola.pdf](http://www.acep.pt/portals/0/Newsletter/relatorio_OE_angola.pdf), consultado a 15 de julho de 2014]

African Child Policy Forum (ACPF) (2011). *The African Report on Child Wellbeing: Budgeting for Children*. Addis Ababa: The AfricanChildPolicyForum (ACPF). [disponível em [http://www.ancefa.org/IMG/pdf/African\\_Report\\_on\\_Child\\_Wellbeing\\_2011.pdf](http://www.ancefa.org/IMG/pdf/African_Report_on_Child_Wellbeing_2011.pdf), consultado a 14 de julho de 2014]

African Child Policy Forum (ACPF) (2013). *The African Report on Child Wellbeing 2013: Towards greater accountability to Africa's children*. Addis Ababa: The AfricanChildPolicyForum (ACPF). [disponível em <http://www.africanchildforum.org/africanreport/>, consultado a 14 de julho de 2014]

Assembleia Nacional, República de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Lei\\_de\\_educacao.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf), consultado a 11 de junho de 2013]

Azancot de Menezes, M. (2010). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: ADRA.

BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. [disponível em <http://content.yudu.com/Library/A1t9gr/BERAEthicalGuideline/resources/index.htm?referrerUrl=http%25253A%25252F%25252Fwww.yudu.com%25252Fitem%25252Fdetails%25252F375952%25252FBERA-Ethical-Guidelines-2011>, consultado a 17 de junho de 2013]

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1996). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brydon, Lynne (2006). Ethical Practices in Doing Development Research. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research* (pp. 25-33). London: SAGE Publications.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2001). *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. 2ª Ed.. São Paulo: Cortez Editora.

Cardoso, Pedro (dir.) (2004). *Atlas da Lusofonia. Angola*. Lisboa: Prefácio.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2009). *Research Methods in Education* (6.ª ed.). Nova Iorque: Routledge.

Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa – Ministério da Educação (CAARE/MED) (2011). *Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Subsistemas de Ensino Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico Profissional*. Luanda: MED.

Galego, Carla & Gomes, Alberto A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focusgroup” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

GMR (2012). *Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need*. Policy Paper 3. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf>, consultado a 10 de setembro de 2014]

GMR (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/2014 - Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.

Governo de Angola (GA) (2012) *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Luanda: CESO – CI.

Governo da República de Angola (GRA) (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda: Conselho de Ministros. República de Angola. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/format\\_liste1\\_en.php?Chp2=Angola](http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola), consultado a 27 de dezembro de 2012]

Harrison, Margaret E. (2006). Collecting Sensitive and Contentious Information. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research* (pp. 62-69). London: SAGE Publications.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2014). *Censo 2014: Resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Luanda: INE. [disponível em

[http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xid=ine&xpgid=publications\\_detail&publications\\_detail\\_gry=BOUI%3D19329053](http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xid=ine&xpgid=publications_detail&publications_detail_gry=BOUI%3D19329053), consultado a 19 de outubro de 2014]

Keck, Margaret E. & Sikkink, Kathryn (1998). *Activists beyond borders*. Ithaca: Cornell University Press.

King, Kenneth (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*. 43(3), 377-391. [disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/03050060701556331>, consultada a 12 de fevereiro de 2014]

Ministério da Educação da República de Angola (MED) (s/da). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Luanda: Ministério da Educação. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Plano\\_Mestre\\_Formacao\\_profesores.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Plano_Mestre_Formacao_profesores.pdf), consultado a 10 de janeiro de 2010]

Ministério da Educação da República de Angola e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (MED/UNESCO) (2013). *Fórum Nacional de Educação Para Todos Angola – Anais*. Luanda: MED.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica (MEC/SEB) (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB. [disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf), consultado a 02 de setembro de 2013]

Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) (2007). *Decreto n.º 46/06, de 25 de agosto – Regime do licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos de acolhimento e assistência social com fins lucrativos*. Luanda: MINARS. [disponível em <http://www.minars.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=360>, consultado a 08 de junho de 2014]

Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) (2007). *III Fórum Nacional da Criança: 11 compromissos da criança entre o governo, sistema das Nações Unidas e parceiros sociais sobre a criança em Angola*. Luanda: MINARS.

Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) (2012). *Lei n.º 25/12 de 22 de agosto – Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança*. Luanda: CNAC. [disponível em <http://www.minars.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=511>, consultado a 08 de junho de 2014]

Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) & Conselho Nacional da Criança (CNAC) (s/d). *Estratégia de divulgação dos 11 compromissos 2008 – 2009*. Luanda: MINARS

& CNAC. [disponível em <http://www.minars.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=498>, consultado a 08 de junho de 2014].

Ministério do Planeamento (MP) (2004). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo Angola 2025 – Um País de Futuro*. Luanda: MP.

Ministério do Planeamento (MP) (2005) *Estratégia de Combate à Pobreza (ECP). Reinserção social, reabilitação e reconstrução e estabilização económica*. Luanda: MP. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_ECP.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_ECP.pdf), consultado a 10 de novembro de 2013]

Ministério do planeamento - Governo de Angola (MP) (2010). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: relatório de progresso 2010*. Luanda: PNUD.

Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (MPDT) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: MPDT. [disponível em <http://www.minfin.gv.ao/fsys/PND.pdf>, consultado a 10 de novembro de 2013]

Mundy, Karen & Murphy, Lynn (2011). Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. *Comparative Education Review*. Vol. 45, No. 1, 85-126.

Muzima, Joel & Mazivila, Domingos (2014). Angola 2014. In: African Development Bank Group (AfDB), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Development Programme (UNDP). *Perspetivas Económicas em África*. s/l: AfricanEconomic Outlook. [disponível em [http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN\\_Long\\_PT/Angola\\_PT\\_BAT.pdf](http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_PT/Angola_PT_BAT.pdf), consultado a 03 de outubro de 2014]

Observatório Político-Social de Angola (OPSA) (2014). *Posição do OPSA e da ADRA sobre o OGE 2014*. Luanda: OPSA & ADRA. [disponível em <http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2014/03/Posi%C3%A7%C3%A3o-do-OPSA-e-da-ADRA-sobre-o-OGE-2014.pdf>, consultado a 22 de fevereiro de 2014]

Plataforma Dhesca Brasil; Ação Educativa. Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07. Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada e Revisada. São Paulo, 2011.

Rede EPT Angola (2014). *A Situação da Educação em Angola desde 2000 a 2013*. Luanda: Rede EPT Angola.

República de Angola (RA) (2007). *Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinserção Social*. Luanda: MINARS. [disponível em <http://www.minars.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=164>, consultado a 8 de junho de 2014]

República de Angola (RA) (2012). *Decreto presidencial nº 187/12 de 20 de agosto de 2012 – Regulamento do Conselho Nacional da Criança*: Diário da República. [disponível em <http://www.governo.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=546>, consultado a 08 de junho de 2014]

República de Angola (RA) (2012). *Decreto presidencial nº 188/12 de 21 de agosto de 2012 – Regime de Carreira do Trabalhador Social*. Luanda: Diário da República. [disponível em <http://www.governo.gov.ao/VerLegislacao.aspx?id=550>, consultado a 24 de junho de 2014]

República de Angola, Instituto Nacional de Estatística, Ministério do Planeamento (INE/MP) (2009). *Inquérito Integrado Sobre o Bem-estar da População (IBEP) 2008-09*. Luanda: INE.

Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 1*. Luanda: INIDE.

Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 2*. Luanda: INIDE.

Rosa, Domingas & Inglês, Rebeca (2005). *Fichas de iniciação. Caderno do(a) Educador(a) 3*. Luanda: INIDE.

Santos, Boaventura de Sousa (2008). “Para uma concepção intercultural de direitos humanos” in *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 433-470.

Santos, Guilherme (2011). *Resultados da Avaliação da Linha de Base No âmbito do Projecto do Fundo de Educação para a Sociedade Civil – Províncias Benguela, Huíla, Huambo e Kwanza Sul*. Luanda: Rede EPT Angola.

Seidi, Sirajo & Domingos, Doroteia (2010). *Educação e cuidados na primeira infância: estudo de caso – Angola*. Luanda: OSISA.

Stead, Mike, & Rorison, Sean (2011). *Angola*. Barcelona: Alhena Media & Bradt Travel Guides Ltd.

The World Bank (2013). *What matters most for ECD: A framework paper*. Washington, D.C.: The World Bank. [disponível em

[http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/EC D/Framework SABER-ECD.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EC D/Framework SABER-ECD.pdf), consultado a 14 de junho de 2014]

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>, consultado a 22 de outubro de 2014]

UNESCO (2007). *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos - EPT 2007 – Relatório Conciso. Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância*. Brasília: UNESCO. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>, consultado a 04 de junho de 2013]

UNESCO (2012). Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need. *Education for All Global Monitoring Report, Policy Paper 03*, 1-9. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038e.pdf>, consultado a 04 de junho de 2013]

UNICEF (2013). *Situação mundial da infância 2013: Crianças com Deficiência*. Nova Iorque: UNICEF.

UNICEF (2014) *Committing to child survival: a promise renewed. Progress report 2014*. New York: UNICEF. [disponível em [http://files.unicef.org/publications/files/APR\\_2014\\_web\\_15Sept14.pdf](http://files.unicef.org/publications/files/APR_2014_web_15Sept14.pdf), consultado a 04 de outubro de 2014]

Willis, Katie (2006) Interviewing. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research* (pp. 144-152). London: SAGE Publications.

World Learning Angola (2011). *Relatório sobre o Estado das ONG's Angolanas*. Luanda: USAID & World Learning.

Zau, Filipe (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

## 11. Anexos

### **Anexo 1: Guiões de entrevista utilizados na pesquisa de campo**

- A. Ficha de Caracterização do Entrevistado
- B. Ficha de Caracterização do Pré-Escolar
- C. Guião de Grupo Focal para Comunidade
- D. Guião de Grupo Focal para Educadores
- E. Guião de Entrevista para Especialista para Pré-Escolar
- F. Guião de Entrevista para Líderes Comunitários
- G. Guião de Entrevista para Ministérios de Tutela do Pré-Escolar
- H. Guião de Entrevista para representantes de ONGs e OSCs
- I. Guião de Entrevista para representantes da Rede Nacional e Sindicatos
- J. Guião de Entrevista para Responsáveis do Pré-Escolar

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Ficha de Caracterização do Entrevistado<sup>95</sup>

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local:

### 1 – Identificação

Nome:

Contato (email / telefone):

Sexo:

Ano de Nascimento:

Local de nascimento (município, província/região e país):

Local de residência (município, província/região e país):

Local de trabalho:

Cargo:

Período (integral ou parcial):

### 2 – Formação Académica

Habilitações académicas:

Formação académica:

Local(ais) de formação académica:

<sup>95</sup> A *Ficha de caracterização do entrevistado* tem como função recolher informações objetivas sobre os entrevistados e deverá ser preenchida no início de cada entrevista, pelo que se pode considerar uma introdução aos guiões de entrevista. As percepções sobre os entrevistados e informações sobre temas específicos deverão ser recolhidos nos guiões de entrevista.

---

### 3 – Experiência Profissional

Experiência profissional:

---

---

---

Experiência profissional no âmbito da Educação de Infância:

---

---

---

Outras atividades profissionais desempenhadas:

---

---

---

---

---

---

---

Observações:

---

---

---

---

---

---

---

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Ficha de caracterização do Pré-Escolar/Escola/Escolinha<sup>96</sup>

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### 1. Dados do Pré-Escolar/Escola/Escolinha

País: \_\_\_\_\_ Província: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_ Distrito: \_\_\_\_\_

Bairro/comunidade: \_\_\_\_\_

Nome do Jardim/Escolinha: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

Entidade Proprietária/Responsável: \_\_\_\_\_

Pessoa Responsável e função: \_\_\_\_\_

Contacto (email/telefone): \_\_\_\_\_

Data de abertura: \_\_\_\_\_

Nome da pessoa que acompanhou a visita: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

### 2. Organograma

---

<sup>96</sup> A Ficha de caracterização do Pré-Escolar/Escola/Escolinha deverá ser preenchida pelo pesquisador e tem como objetivo avaliar o espaço físico da escolinha e descrever a composição do quadro de funcionários. Sugere-se que seja feito antes das entrevistas.

### 3. Historial<sup>97</sup>

### 4. Tipo de gestão

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Pública     | <input type="checkbox"/> Privada                        |
| <input type="checkbox"/> Comunitária | <input type="checkbox"/> Pública Iniciativa Comunitária |
| <input type="checkbox"/> ONG         | <input type="checkbox"/> Confessional / Igreja          |
| <input type="checkbox"/> Outro:      |   |

### 5. Horário de funcionamento

| Período | Horário | Obs(ex: indicar se atende às necessidades da comunidade) |
|---------|---------|--|
| Manhã   |         |  |
| Tarde   |         |  |

### 6. Níveis de ensino, número de turmas e de crianças por idade/classe:

| Níveis de Ensino | Nº de turmas por idade/nível | Nº de crianças por idade/nível (F + M) |
|------------------|------------------------------|--|
|------------------|------------------------------|--|

---

<sup>97</sup> No campo “Historial” pretende-se recolher não só a história escrita nos documentos oficiais, mas também a história real, vivida no quotidiano dos estabelecimentos escolares, narrada através dos relatos dos atores entrevistados pela pesquisa.

|                 |   |  |  |
|-----------------|---|--|--|
| Creche          | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | 0-2 anos _____<br>2 anos _____   | 0-2 anos ____ F + ____ M<br>2 anos ____ F + ____ M   |
| Jardim          | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | 3 anos _____<br>4 anos _____   | 3 anos ____ F + ____ M<br>4 anos ____ F + ____ M   |
| Pré-escolar     | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | 5 anos _____   | 5 anos ____ F + ____ M   |
| Ensino Primário | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | 1ª Classe _____<br>2ª Classe _____<br>3ª Classe _____<br>4ª Classe _____ | 1ª Classe ____ F + ____ M<br>2ª Classe ____ F + ____ M<br>3ª Classe ____ F + ____ M<br>4ª Classe ____ F + ____ M |
| <b>Totais</b>   |   |  | _____ F + _____ M  |

### 7. Crianças com deficiência

| Tipo de deficiência                   | Nº de crianças | Observações |
|---------------------------------------|----------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> Auditiva     |                |             |
| <input type="checkbox"/> Visual       |                |             |
| <input type="checkbox"/> Motora       |                |             |
| <input type="checkbox"/> Mental       |                |             |
| <input type="checkbox"/> Neuro-motora |                |             |
| <input type="checkbox"/> Outra:       |                |             |

### 8. Recursos Humanos

| Cargo   |   | Nº pessoas |
|---|---|------------|
| Diretor                                       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Diretor Pedagógico                            | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Diretor Administrativo                        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Educador de infância                          | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Professor                                     | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Chefe da Secretaria                           | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Secretário (atendimento administrativo)       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Bibliotecário                                 | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Cozinheiro                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Serventes                                     | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Financeiro                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| Outros:                                       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |            |
| <b>Nº total de recursos humanos da escola</b> |   |            |

## 9. Habilitações académicas dos educadores de infância

### 9.1. Habilitação académica dos Professores

| <b>Nível académico</b>                             | <b>N.º educadores de infância (F + M)</b> |
|--|---|
| Mestrado ou doutoramento                           |   |
| Licenciatura                                       |   |
| Bacharelato  |   |
| Ensino Médio / Secundário<br><i>Indicar classe</i> |   |
| Ensino Básico<br><i>Indicar classe</i>             |   |
| Em formação<br><i>Indicar classe</i>               |   |
| Sem escolaridade                                   |   |

### 9.2. Habilitação académica do Director

| <b>Nível académico</b>                             | <b>Que universidade/qual área?</b> |
|--|------------------------------------|
| Mestrado ou doutoramento                           |                                    |
| Licenciatura                                       |                                    |
| Bacharelato  |                                    |
| Ensino Médio / Secundário<br><i>Indicar classe</i> |                                    |
| Ensino Básico<br><i>Indicar classe</i>             |                                    |
| Em formação<br><i>Indicar classe</i>               |                                    |
| Sem escolaridade                                   |                                    |

### 9.3. Habilitação académica do Director Pedagógico

| <b>Nível académico</b>                             | <b>Que universidade/qual área?</b> |
|--|------------------------------------|
| Mestrado ou doutoramento                           |                                    |
| Licenciatura                                       |                                    |
| Bacharelato  |                                    |
| Ensino Médio / Secundário<br><i>Indicar classe</i> |                                    |
| Ensino Básico                                      |                                    |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <i>Indicar classe</i>                |  |
| Em formação<br><i>Indicar classe</i> |  |
| Sem escolaridade                     |  |

### 10. Funcionamento pedagógico

|                             | <b>Formações / Capacitações<sup>98</sup></b>   | <b>Reuniões de planificação</b>  | <b>Reuniões de pais / encarregados de educação / comunidade*</b>   | <b>Outros<sup>99</sup></b>   |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| <b>Entidade responsável</b> | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> <i>Assinalar caso não exista</i>  | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> <i>Assinalar caso não exista</i>  | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> <i>Assinalar caso não exista</i>  | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> <i>Assinalar caso não exista</i>  |
| <b>Tema/ Conteúdo</b>       |  |  |  |  |
| <b>Periodicidade</b>        | <input type="checkbox"/> semanal<br><input type="checkbox"/> quinzenal<br><input type="checkbox"/> mensal<br><input type="checkbox"/> bimensal<br><input type="checkbox"/> trimensal<br><input type="checkbox"/> semestral<br><input type="checkbox"/> anual<br><input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> semanal<br><input type="checkbox"/> quinzenal<br><input type="checkbox"/> mensal<br><input type="checkbox"/> bimensal<br><input type="checkbox"/> trimensal<br><input type="checkbox"/> semestral<br><input type="checkbox"/> anual<br><input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> semanal<br><input type="checkbox"/> quinzenal<br><input type="checkbox"/> mensal<br><input type="checkbox"/> bimensal<br><input type="checkbox"/> trimensal<br><input type="checkbox"/> semestral<br><input type="checkbox"/> anual<br><input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> semanal<br><input type="checkbox"/> quinzenal<br><input type="checkbox"/> mensal<br><input type="checkbox"/> bimensal<br><input type="checkbox"/> trimensal<br><input type="checkbox"/> semestral<br><input type="checkbox"/> anual<br><input type="checkbox"/> _____ |

### 11. Materiais e equipamentos

<sup>98</sup> Algumas ONGs promovem capacitações de curta duração para os educadores de educação infantil. Estas capacitações não têm certificação formal, visam apenas aumentar as capacidades dos educadores em determinadas áreas e podem ser consideradas por essa pesquisa.

<sup>99</sup> Indicar se existem educadores, e quantos, com formação em educação inclusiva.

| Recursos Materiais                                   |   | Número<br>(suficiente?) | Estado de conservação |
|--|---|-------------------------|-----------------------|
| Carteiras  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Bancos/Cadeiras                                      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Secretárias  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Esteiras   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Mesas  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Estantes   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Armários   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Quadros  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Dicionários  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Gramática  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Livros de Cultura Geral                              | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Livros em Português                                  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Livros noutras línguas                               | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Livros de literatura infantil                        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Jogos didáticos                                      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Brinquedos pequenos                                  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Brinquedos externos                                  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Sala/espço com espelho                               | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Material didático para o professor                   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Materiais locais produzidos pelos professores        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Materiais adaptados a crianças com deficiência       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Instrumentos musicais                                | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Currículo (impresso)                                 | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Programas de aula                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Mapas  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Material de escritório (caderno, caneta, lápis, etc) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Computador   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Impressora   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Fotocopiadora  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |
| Outros:  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                         |                       |

## 12. Infraestruturas

| Item  |   | Número | Estado de conservação |
|---|---|--------|-----------------------|
| Salas de aula   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Biblioteca/Centro de Recursos                                       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Sala de professores   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Secretaria  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Sala de direção   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Refeitório/Cantina  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Centro Impressão  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Gabinete Pedagógico   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Comissão de Pais  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Recreio/Pátio/Parque infantil                                       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Casas de banho exclusivas/adaptadas para crianças                   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Casas de banho exclusivas para crianças separadas por gênero        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Casas de banho para adultos   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Instalações desportivas   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Vedação   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Espaço para dormir (avaliar se tem cama, cobertor, cortina na sala) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |
| Outros:   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |        |                       |

### 13. Energia e abastecimento de água

| Energia elétrica   | Água   |
|--|--|
| Energia elétrica - <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | Água - <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| <input type="checkbox"/> Rede pública  | <input type="checkbox"/> Rede pública                            |
| <input type="checkbox"/> Gerador   | <input type="checkbox"/> Poço com balde                          |
| <input type="checkbox"/> Energia solar                                       | <input type="checkbox"/> Poço com bomba manual                   |
| <input type="checkbox"/> Outro:  | <input type="checkbox"/> Furo                                    |
|  | <input type="checkbox"/> Outro:                                  |

### 14. Higiene e prevenção (segurança)

| Item                                 | Existe?   | Condições adequadas?                                      |
|--------------------------------------|---|---|
| WC separadas para crianças e adultos | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Latrinas separadas para crianças e adultos   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Primeiros socorros   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Água potável disponível/acessível para as crianças e adultos   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Água potável disponível/acessível para cozinhar  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Alimentos bem acondicionados   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Alimentos frescos  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Manuseamento adequado dos alimentos (as cozinheiras lavam as mãos com sabonete, usam toucas, aventais) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Acesso das crianças à cozinha  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Louça adaptada à idade das crianças  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Higiene das crianças antes e depois das refeições  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Espaços arejados/iluminados  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Espaços limpos com frequência  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |

#### 15. Recursos financeiros

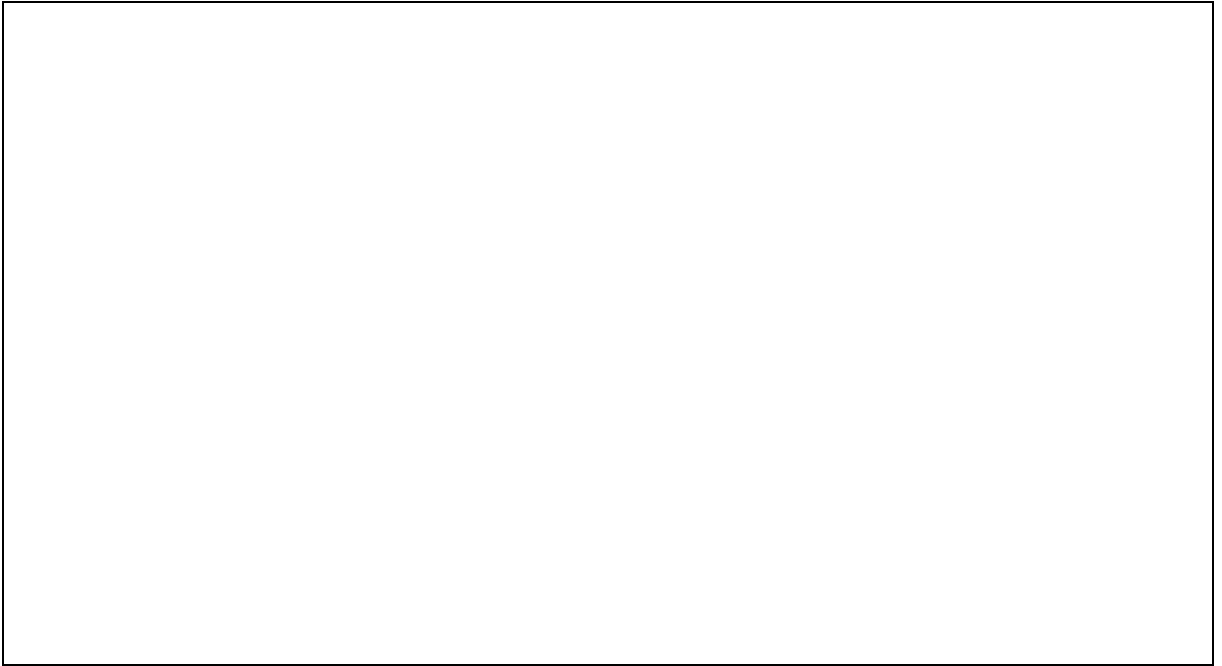
| Receitas                                     |   | Observações |
|--|---|-------------|
| Inscrição/matrícula (valor)                  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Propina (valor)                              | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Donativos (valor)                            | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Fundos de missões confessionais (valor)      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Apoio do Estado (valor)                      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Apoio de ONG/associações nacionais (valor)   | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Apoio de organizações internacionais (valor) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Iniciativa da comunidade local (valor)       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Apoio privado (valor)                        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Outras:                                      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |

| Despesas                               |   | Observações |
|--|---|-------------|
| Diretor (valor)                        | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Professor/Educador de infância (valor) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Bibliotecário (valor)                  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Cozinheira (valor)                     | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |
| Serventes (valor)                      | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |             |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Guarda (valor)                                     | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Obras/manutenção nas infraestruturas (valor)       | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Aquisição de materiais didáticos e manuais (valor) | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Aquisição de materiais consumíveis (valor)         | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Aquisição de mobiliário (valor)                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Aquisição de material tecnológico (valor)          | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Água e Luz (valor)                                 | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Comunicação (valor)                                | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |
| Outras:  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |  |

16. Conhecimento da intervenção da Rede Nacional de Educação Para Todos

17. Observações e impressões do pesquisador



# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Grupo Focal para a Comunidade<sup>100</sup>

O guião de grupo focal apresentado será utilizado em comunidades no meio urbano e/ou rural.

**Objetivo geral:** Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade<sup>101</sup>.

### Orientações:

1. Constituir um grupo de seis a dez pessoas – de acordo com o número de crianças, envolver o comité de gestão/convidados do grupo de pais das escolas primárias (período de transição e desistência). Tentar equilibrar o género (e incluir pessoas credíveis das comunidades). Devido aos fatores socioculturais locais que tem grande influência nas dinâmicas de género, e por forma a garantir a participação das mulheres, fazer duas reuniões, uma apenas para homens e outra para mulheres.
2. Recolher informações sobre a comunidade, sobre a dinâmica de interação entre os atores daquele espaço, sobre relação da comunidade com o pré-escolar, sobre como os pais avaliam o pré-escolar e desenvolvimento da criança e sobre o que as crianças pensam do pré-escolar.
3. Considerar as relações de poder entre o conjunto de pessoas que se pretende convidar, já que a presença de uns pode ser inibidora de outros participarem ativamente no grupo de discussão.
4. Adequar a linguagem ao contexto de investigação (Ex. no caso de Moçambique, onde se lê pré-escolar deve ler-se Escolinha).

| Blocos              | Objetivo específico  | Formulário de perguntas/aspectos a abordar <sup>102</sup>            |
|---------------------|--|--|
| <b>Introdutores</b> | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética. | - Contextualização do grupo focal.<br>- Confidencialidade dos dados. |

<sup>100</sup> Opta-se pelo termo comunidade por incluir encarregados de educação e pais de crianças que frequentam ou não o ensino pré-escolar. Entenda-se, para o caso de Moçambique, que este termo designa também a estrutura administrativa - territorial mais local existente, onde estão implantadas as escolinhas comunitárias.

<sup>101</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar. No caso de São Tomé e Príncipe o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e básica de qualidade.

<sup>102</sup> Tendo em conta a comunidade em questão, a forma como as perguntas são feitas, estrutura e vocabulário, o guião terá que ser simplificada. Estas são apenas perguntas indicativas do conteúdo que se pretende recolher.

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Bloco 1</b><br/><b>Atividades</b></p>                    | <p>Aferir o conhecimento da comunidade face às atividades realizadas no ensino pré-escolar.</p>                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tem conhecimento do tipo de atividades que se realizam no ensino pré-escolar?<br/><i>[orientar a pergunta substituindo pré-escolar pelo tipo de instituição, por exemplo pré-escolar]</i></li> <li>2. Participa na definição dessas atividades?<br/><i>[se a resposta for afirmativa, o consultor deve tentar perceber em que momento do ano letivo é que os pais são chamados a participar na definição de atividades e de que modo é que tal é efetuado]</i></li> <li>3. Os pais/membros da comunidade têm alguma habilitação literária/académica?<br/><i>[perceber como o nível de habilitações literárias ou académicas dos pais influenciam na motivação e acompanhamento das crianças, no contacto dos pais com os educadores, visitas dos pais ao pré-escolar, etc.]</i></li> <li>4. Qual é a perceção das crianças matriculadas, sobre o pré-escolar?<br/><i>[perceber o que as crianças pensam sobre o pré-escolar, espaços para brincar, educadores, colequinhas, lanches, etc.]</i></li> </ol> |
| <p><b>Bloco 2</b><br/><b>Formação / Perfil do Educador</b></p> | <p>Compreender se a comunidade considera a formação do educador(a)/professor(a) adequada ao exercício das suas funções</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Que conhecimentos é que considera que o educador/professor do seu educando/filho deve possuir?<br/><i>[o consultor deve explorar os conhecimentos dos pais sobre a formação que o educador/professor possui ou deve possui]</i></li> </ol>  |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Práticas letivas</b></p>              | <p>Identificar os conhecimentos da comunidade tem sobre as práticas letivas</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. O que é que considera importante o seu educando/filhos aprender no ensino pré-escolar?<br/><i>[o consultor deve tentar perceber se os encarregados de educação/pais conhecem o currículo do ensino pré-escolar e/ou apenas os conteúdos abordados neste nível de ensino, para se compreender se estão adequados para os seus educandos]</i></li> </ol>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>7. Sabe qual é a língua utilizada na instituição de ensino pré-escolar que o seu educando/filho frequenta?<br/> <i>[o consultor deve explorar se os encarregados de educação/pais têm conhecimento se é utilizada a língua portuguesa e/ou a língua materna do seu educando. Caso os pais não saibam, deve tentar saber porquê. Caso refira apenas uma das línguas deve explorar porquê]</i></p>   |
| <p><b>Bloco 4</b><br/> <b>Caracterização da escola</b></p> | <p>Caracterizar as infraestruturas existentes e o funcionamento das instituições de ensino pré-escolar</p> | <p>8. Como é que considera o espaço da instituição de ensino pré-escolar, face às necessidades do seu educando(a)/filho(a)?<br/> <i>[o consultor deve tentar compreender se os espaços da instituição do ensino pré-escolar têm condições para acolher os educandos matriculados: espaços de aprendizagem/salas de aula, espaço de lazer/recreio]</i></p> <p>9. Considera que os horários de funcionamento da instituição de ensino pré-escolar são adequados às necessidades dos seus educandos e à profissão do próprio encarregado de educação/pais?<br/> <i>[o consultor deve explorar se o tempo que as crianças permanecem na instituição de ensino pré-escolar é suficiente para os seus educandos/filhos aprenderem e se o horário de funcionamento da instituição é compatível com o horário de trabalho do encarregado de educação/pai]</i></p> <p>10. Os espaços do pré-escolar são usados pela comunidade para realizar atividades de lazer com as crianças? O pré-escolar aluga os seus espaços à comunidade como forma de angariação de receitas?<br/> <i>[perceber se o pré-escolar tem outras formas de angariar receitas próprias, para além das</i></p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <i>receitas provenientes das matrículas e propinas]</i>   |
| <b>Bloco 5</b><br><b>Financiamento</b>                                  | Aferir a participação financeira da comunidade na instituição de ensino pré-escolar | 11. De que modo é que a comunidade contribui para o funcionamento da instituição de ensino pré-escolar?<br><i>[o consultor deve explorar se existe alguma propina e se a comunidade contribui para o pagamento do salário do educador/professor]</i>  |
| <b>Bloco 6</b><br><b>Acesso e oferta / caracterização da comunidade</b> | Identificar a oferta institucional para o ensino pré-escolar                        | 12. Por que é que matriculou o seu educando/filho no ensino pré-escolar e nesta instituição em particular?<br><i>[o consultor deve perceber por que é que é importante, para os pais, os educandos frequentarem o ensino pré-escolar e se todos que conseguiram matricular os seus educandos. Se não o conseguiram explorar porque motivo tal ocorreu. Deve, igualmente, tentar perceber se a matrícula poderia ter sido feita noutra instituição]</i><br>13. Existem crianças em idade pré-escolar que não estão matriculadas? Quais lhes parecem ser os motivos?<br><i>[o consultor deve perceber porque é que existem, na comunidade, crianças não matriculadas no pré-escolar]</i><br>14. O pré-escolar existente na comunidade são de fácil acesso para os pais e para as próprias crianças?<br><i>[perceber a distância que as crianças percorrem de casa para o pré-escolar e quanto tempo levam, em média, nesse trajeto]</i> |
| <b>Conclusão</b>  | Agradecer a disponibilidade do entrevistado.  |   |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Grupo focal para Educadores(as)/ Professores(as)

O guião apresentado será a base do *grupo focal* para realizar aos **Professores(as)/ Educadores(as)**, que se encontram localizados tanto no meio urbano como rural. Serão abrangidos, sempre que possível/aplicável, Jardins de Infância de gestão pública, privada, comunitária e de ONG.

**Objetivo geral:** Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade.

**Orientações:**

1. Constituir um grupo de seis a dez pessoas.
2. Analisar a formação/treino/capacitação e tipos de incentivo (financeiro, motivacionais), a relação dos educadores com a comunidade, com as crianças, com os outros educadores e supervisores, e a formalização da carreira profissional dos educadores.
3. Ter em atenção as relações de poder, já que são colocadas questões relacionadas com a coordenação e a presença do diretor e /ou coordenadores pode influenciar a participação dos outros negativamente.

| Blocos   | Objetivo específico  | Formulário de perguntas/aspetos a abordar   |
|--|--|---|
| <b>Introdutores</b>  | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética.   | - Contextualização do grupo focal.<br>- Confidencialidade dos dados.  |
| <b><u>Bloco 1</u></b><br><b>Enquadramento legal</b>              | Aferir o conhecimento dos Educadores/Professores relativamente aos documentos que enquadram o pré-escolar. | 15. Conhece os documentos legais associados à sua profissão de Educador/ Professor? Como os aplica na sua prática diária?<br>[perceber se os educadores conhecem a existência de documentos legais que regulam a sua profissão, por exemplo, Estatuto da Carreira Docente, Lei de Bases, Currículo, etc.] |
| <b><u>Bloco 2</u></b><br><b>Formação / Perfil dos Educadores</b> | Averiguar o acesso e valorização dos   | 16. Que tipo de formação existe para os Educadores? Tem acesso a essa   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | Educadores/ Professores à formação.                             | <p>formação? É adequada/suficiente para o exercício das suas funções?</p> <p><i>[explorar também se os próprios educadores têm formação inicial e que formação contínua fizeram]</i></p> <p>17. A carreira profissional de educador existe e é reconhecida? Qual é a remuneração desta carreira comparativamente à do professor, por exemplo?</p> <p><i>[perceber se a carreira profissional de educador existe e como ela é remunerada qual o montante da remuneração (público/privado)]</i></p>  |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Planificação</b></p> | Identificar a forma como os Educadores/ Professores planificam. | <p>18. Como planifica as atividades ao longo do ano?</p> <p><i>[perceber se a comunidade participa na elaboração da planificação; se os educadores usam um plano elaborado por eles ou se é um plano imposto; se planificam sozinhos ou com outros educadores; que vantagens veem nesse tipo de planificação (individual e/ou conjunta)]</i></p> <p>19. Existem reuniões regulares com os pais e/ou encarregados de educação?</p> <p><i>[perceber se estas reuniões acontecem, com que regularidade, se são úteis, se têm influência no processo de aprendizagem das crianças e no acompanhamento por parte dos pais]</i></p> <p>20. <i>[perceber se o currículo usado no pré-escolar é um currículo local, misto ou completamente imposto pela instituição de tutela]</i></p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>21. De que forma é que o material didático é preparado/construído?</p> <p><i>[perceber se os materiais, jogos, etc., seguem uma orientação curricular ou não]</i></p>  |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b><i>Monitorização/ Supervisão do pré-escolar</i></b></p> | <p>Perceber se os Educadores/ Professores são supervisionados e qual sua importância</p> | <p>22. Como é realizado o apoio na planificação das atividades e no acompanhamento das aulas? É importante esse apoio (supervisão)?</p> <p>23. Quem acompanha e avalia o plano de atividades? Como? Com que frequência?</p>   |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><b><i>Qualidade</i></b></p>                                | <p>Aferir a qualidade das práticas educativas.</p>                                       | <p>24. Em que medida as orientações curriculares se adaptam às necessidades dos alunos?</p> <p>25. Essas orientações curriculares são suficientes para conseguirem planificar no dia-a-dia?</p> <p>26. Em que momento utilizam a língua materna e a língua portuguesa nas atividades do jardim? Porquê?</p> <p><i>[explorar o porquê de usarem a Língua Portuguesa – por ser obrigatório ou por considerarem importante – e de usarem a Língua Materna – falta de conhecimento dos professores, para comunicar com os alunos, por exemplo]</i></p> <p>27. Consideram que têm os recursos necessários para concretizar uma boa prática na sala de aula?</p> <p><i>[recursos materiais, espaço/ estrutura, n.º de alunos por turma, etc.]</i></p> <p>28. O que gostariam de ver melhorado na vossa profissão?</p> <p><i>[explorar o grau de motivação/ satisfação do professor: horário, salário, estatuto, distância entre a residência e o local de trabalho, etc.]</i></p> |

|                  |                             |   |
|------------------|-----------------------------|---|
|                  |                             | 29. De que forma é que o ensino pré-escolar prepara os alunos para o ensino primário? |
| <b>Conclusão</b> | Agradecer a disponibilidade |   |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista para Especialistas em Educação Pré-escolar

Guião de referência para as entrevistas *semiestruturada* com **Especialista em Educação Pré-escolar**. Será dada prioridade para especialistas com experiência e conhecimento profundo sobre a situação de educação pré-escolar no país onde estiver sendo realizada a pesquisa. O profissional poderá estar vinculado a instituições académicas e de pesquisa, organizações da sociedade civil e/ou parceiros de cooperação.

| <b>Objetivo geral da pesquisa:</b> compreender o que garante o acesso à Educação pré-escolar de qualidade no país <sup>103</sup> |   |  |
|--|---|--|
| <b>Blocos temáticos</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Formulário de perguntas/ aspetos a serem abordados</b>  |
| <b><i>Introdutores</i></b>   | Apresentação da pesquisa e questões objetivas.  | - Apresentar a pesquisa<br>- Garantir a confidencialidade dos dados<br>- Preencher a ficha de caracterização do entrevistado   |
| <b><u>Bloco 1</u><br/><b><i>Caracterização da educação pré-escolar/ questões normativas</i></b></b>                              | Caracterizar as políticas que enquadram o ensino pré-escolar.<br><br>Caracterizar programas de operacionalização das políticas da educação pré-escolar. | 1. Como surgiu e se desenvolveu a educação de infância no país?<br><br>2. Como é que caracteriza o quadro político-legal sobre a educação pré-escolar no país, com destaque para o ensino pré-escolar?<br><br>3. Na sua perspetiva, o país possui um quadro de políticas e leis suficientemente desenvolvido para responder às necessidades da educação pré-escolar?<br><br>4. Que aspetos considera que devem ser revistos, incorporados ou fortalecidos no atual quadro vigente? |

<sup>103</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar e, no caso de São Tomé e Príncipe, o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e Básica de qualidade.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>5. Caso exista um quadro político-legal, quais são as principais lacunas identificadas que impedem a sua efetiva implementação?</p> <p>6. Caso não exista, que tipo de documento de política é que o Governo deve adotar para responder ao pré-escolar e que prioridades deveriam ser tomadas em conta na definição e aprovação de um eventual quadro político-legal?</p> <p>7. Que fatores do ponto de vista político-legal favorecem ou constroem o pré-escolar no país?</p> <p>8. Quais as vantagens e desvantagens da dupla tutela na pré-escolar no país? [<i>caso exista</i>]</p> <p>9. De que forma é que o Governo garante a coordenação da tutela da educação pré-escolar em benefício das próprias crianças?</p> <p>10. Que materiais e que investigação tem sido produzidos para a educação pré-escolar?</p> |
| <p><b>Bloco 2</b><br/><b>Acesso e oferta</b></p> | <p>Caracterizar o acesso à educação pré-escolar no país.</p> | <p>11. Como caracteriza o acesso à educação pré-escolar no país, no meio urbano e no meio rural?</p> <p>12. Como especialista na área, de que forma pensa que se pode conciliar a expansão do acesso com a qualidade?</p> <p>13. Considera que existem condições para que a expansão do acesso e a qualidade aconteçam em simultâneo, ou o Governo deve priorizar o acesso em detrimento da qualidade?</p>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Formação de professores</b></p> | <p>Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores.</p>     | <p>14. Como caracteriza a oferta formativa, ao nível da formação inicial, para educadores do pré-escolar no país?<br/><i>[tendo em conta os diferentes níveis de formação, e incluindo instituições públicas e privadas]</i></p> <p>15. Considera que a oferta de profissionais com formação académica/profissional para as instituições do pré-escolar, tanto públicas, privadas ou de gestão de ONG, é suficiente para responder à procura? Qual é o nível de formação desses profissionais?</p> <p>16. Qual é a oferta formativa, ao nível da formação contínua e em serviço, para os educadores do pré-escolar, oferecida pelo Estado?</p> <p>17. Esta oferta formativa abrange outros profissionais como supervisores, inspetores, coordenadores pedagógicos?</p> <p>18. Tem conhecimento se existe alguma relação/ parceria entre as diferentes instituições de formação inicial e contínua (caso existam)?</p> |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b>Práticas curriculares</b></p>   | <p>Aferir acerca das práticas curriculares na educação pré-escolar.</p> | <p>19. Conhece as orientações curriculares ou outros documentos normativos que regulam as práticas curriculares na educação pré-escolar?</p> <p>20. Existem manuais ou guias orientadores elaborados pelo(s) ministério(s) da tutela?</p> <p>21. A elaboração destas orientações e materiais têm a colaboração de especialistas na área?</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>22. Estes materiais são utilizados pelos educadores?</p> <p>23. Existe algum tipo de supervisão à utilização destes materiais?</p> <p>24. Existem diferenças entre os materiais usados no pré-escolar público e os usados no pré-escolar privado e comunitário?</p> <p>25. Que outros materiais didáticos de apoio à educação pré-escolar são disponibilizados pelo Governo para os jardins de infância públicos?</p> <p>26. As infraestruturas/salas de aula são adequadas a nível de espaço e de mobiliário?</p> <p>27. Houve alguma consulta de especialistas para a organização destes espaços?</p> <p>28. As línguas locais são utilizadas pelos educadores do pré-escolar?</p> <p>29. Existem línguas que são mais utilizadas que outras? Se sim, existe alguma razão em particular?</p> <p>30. Os educadores têm formação para trabalhar com mais que uma língua?</p> <p>31. Quais as vantagens e desvantagens do uso das línguas locais na educação pré-escolar, principalmente ao nível das zonas rurais?</p> <p>32. Na sua opinião, o que tem sido produzido no país sobre a educação pré-escolar?</p> |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><b>Financiamento</b></p> | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para a educação pré-escolar.</p> | <p>33. Como especialista de educação pré-escolar, como caracteriza a distribuição do financiamento público para esta área?</p>  |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  |  | <p>34. Que prioridades orçamentais deveria definir o Governo para melhor responder às necessidades relacionadas com a educação de infância?</p> <p>35. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? [<i>géneros alimentares, construção e manutenção da escola...</i>]</p> |
| <b>Conclusão</b> | Agradecer a disponibilidade do entrevistado. |  |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista para Líderes Comunitários

O guião de entrevista apresentado será a base de entrevistas semiestruturadas para realizar a **Líderes Comunitários/líderes tradicionais**<sup>104</sup> (duas por província/região: duas na capital da província/região e duas em municípios rurais).

| <b>Objetivo geral:</b> Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade <sup>105</sup> . |  |  |
|--|--|--|
| <b>Blocos</b>  | <b>Objetivo específico</b>   | <b>Formulário de perguntas/aspectos a abordar</b>  |
| <b>Introdutores</b>  | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética. | - Objetivo da entrevista.<br>- Garantir a confidencialidade dos dados.<br>- Preencher a ficha de caracterização do entrevistado  |
| <b>Bloco 1</b><br><b>Acesso e oferta</b>   | Caracterizar o acesso à educação pré-escolar no país.              | 1. Qual é o seu entendimento sobre a educação pré-escolar? Considera que é importante para o futuro das crianças e da comunidade frequentar o ensino pré-escolar?<br><br>2. Quantas instituições de ensino pré-escolar comunitárias existem? Essas instituições são do Governo ou são da comunidade/ privadas/ ONG?<br><br>3. As instituições do pré-escolar são suficientes para satisfazer o nível de procura na comunidade? |

<sup>104</sup> Em Moçambique, idealmente dois em Niassa e dois em Gaza e ainda em Maputo, sendo cada um dos líderes entrevistado separadamente. Garantir que se entrevista pelo menos um líder de cada uma das comunidades.

<sup>105</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar. No caso de São Tomé e Príncipe o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e básica de qualidade.

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>4. Quantas crianças têm acesso ao pré-escolar? Quantas são meninas e quantas são meninos?</p> <p>5. Quais as vantagens e as desvantagens para uma criança que frequenta a educação pré-escolar?</p> <p>6. Que fatores favorecem e/ou condicionam a entrada da criança no pré-escolar?</p> <p>7. Como líder comunitário, faz algum tipo de sensibilização para que os pais inscrevam os seus filhos no pré-escolar?</p> <p>8. Os pais/encarregados de educação na sua comunidade têm consciência das vantagens e desvantagens de matricular os seus filhos/educandos para o pré-escolar?</p> <p>9. O Governo apoia as instituições do pré-escolar que são geridos pela comunidade? Com que tipo de apoio? Esses apoios são suficientes ou são necessários outros? Quais?</p> |
| <p><b>Bloco 2</b><br/><i>Formação de professores</i></p> | <p>Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores.</p>     | <p>10. Os educadores do pré-escolar na comunidade possuem alguma formação profissional/académica na área?</p> <p>11. Qual é o nível mínimo de formação dos educadores do pré-escolar na comunidade?</p> <p>12. Os educadores possuem formação técnica e pedagógica adequada? Têm oferta formativa contínua e periódica?</p>  |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><i>Práticas curriculares</i></p>   | <p>Aferir acerca das práticas curriculares na educação pré-escolar.</p> | <p>13. Participa na elaboração de atividades e materiais a utilizar no pré-escolar (ex: jogos, brinquedos, etc.)?</p> <p>14. O que pensa sobre uso das línguas locais/maternas ao nível da educação pré-escolar?</p>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b>Financiamento</b></p> | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para a educação pré-escolar.</p> | <p>15. Qual é a fonte de financiamento do pré-escolar?</p> <p>16. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? <i>[géneros alimentares, construção e manutenção da escola...]</i></p> |
| <p><b>Conclusão</b></p>                        | <p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</p>                          |   |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista Ministério da Tutela

O guião de entrevista apresentado será a base das *entrevistas semiestruturadas* que serão realizadas a **atores-chavedo(s) Ministério(s) da Tutela** do setor do pré-escolar<sup>106</sup> e a **atores-chave das direções provinciais/regionais de educação**<sup>107</sup> (da capital e de cada uma das duas províncias/regiões visitadas).

| <b>Objetivo geral:</b> Compreender o que garante o acesso à Educação pré-escolar de qualidade <sup>108</sup> . |   |  |
|--|---|--|
| <b>Blocos</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Formulário de perguntas/aspectos a abordar</b>  |
| <b>Introdutores</b>  | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética.  | - Objetivo da entrevista.<br>- Garantia da confidencialidade dos dados.<br>- Fazer a ficha de caracterização do entrevistado.  |
| <b>Bloco 1</b><br><b>Caracterização da educação pré-escolar/ normativos</b>                                    | Caracterizar as políticas que enquadram a educação pré-escolar.<br>Caracterizar programas de operacionalização das políticas da educação pré-escolar. | 1. Qual é o papel do ministério na educação pré-escolar?<br>2. Qual é o quadro político legal da educação pré-escolar no país?<br>3. Como são operacionalizadas estas políticas em termos de programas e estratégias do Governo?<br>4. Sendo a tutela da educação pré-escolar partilhada, quais são as responsabilidades de cada ministério?<br>5. Como é que estes ministérios se coordenam entre si? Que acordos têm com outros ministérios? |

<sup>106</sup> Ensino básico, no caso de São Tomé e Príncipe.

<sup>107</sup> Previamente deverá ser feito um mapeamento das entidades e/ou ministérios de tutela que se encontram a trabalhar na área de interesse.

<sup>108</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar. No caso de São Tomé e Príncipe o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e básica de qualidade.

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>6. Estas políticas respondem a diretivas regionais/internacionais? <i>[ODM, PNA-EPT, Banco Mundial, UE, Metas de Dakar sobre EPT]</i> De que forma? <i>[evolução recente destas políticas]</i></p> <p>7. Que requisitos são exigidos para a abertura de um pré-escolar público, privado ou comunitário?</p>   |
| <b>Bloco 2</b><br><b>Acesso e oferta</b>         | Caracterizar o acesso à educação pré-escolar no país.                       | <p>8. Que fatores favorecem/condicionam a entrada da criança na educação pré-escolar, ao nível institucional/público, privado/comunitário e familiar? <i>[considerar também questões étnicas e de matriz religiosa]</i></p> <p>9. Quantas crianças com deficiência têm acesso ao ensino pré-escolar no país?</p>   |
| <b>Bloco 3</b><br><b>Formação de professores</b> | Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores do pré-escolar. | <p>10. Qual é o número de instituições de formação no país, ao nível da formação inicial, para educadores do pré-escolar? <i>[listar instituições públicas e privadas, de ensino médio e superior]</i></p> <p>11. Quais são os ministérios que tutelam estas instituições de formação, quando públicas?</p> <p>12. Quais são os níveis de formação oferecidos por estas instituições?</p> <p>13. Quais são as habilitações académicas dos educadores do pré-escolar, em exercício?</p> <p>14. Qual é a formação técnica e pedagógica dos educadores do pré-escolar, em exercício?</p> <p>15. Qual é a oferta formativa, ao nível da formação contínua e em serviço, para educadores do pré-escolar? Qual é a qualidade desta formação?</p> <p>16. Quem financia esta formação?</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | <p>17. Qual é a abrangência destas instituições de ensino a nível nacional?</p> <p>18. Existe algum programa previsto para expandir a formação de educadores do pré-escolar?</p> <p>19. Existe oferta formativa para outros agentes educativos da área da educação pré-escolar (supervisores, inspetores, coordenadores pedagógicos)?</p> <p>20. Caso existam, quais são as instituições que providenciam esta oferta formativa?</p> <p>21. Quem financia esta formação?</p> <p>22. Na sua formação, os educadores aprendem a trabalhar com crianças com deficiência? <i>[explorar como é que essa aprendizagem ocorre]</i></p>  |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b><i>Práticas curriculares</i></b></p> | <p>Aferir acerca das práticas curriculares na educação pré-escolar.</p> | <p>23. Qual é o número médio de crianças por turma?</p> <p>24. Existem programas/orientações curriculares para a educação pré-escolar/ ensino básico?</p> <p>25. Qual é a língua utilizada na educação pré-escolar/ensino básico, na interação entre o educador/monitor e as crianças?</p> <p>26. Para o caso das zonas rurais, existe um currículo bilingue?</p> <p>27. Que materiais didáticos de apoio à educação pré-escolar/ensino básico existem? <i>[publicados pelo ME ou outro, elaborados por ONG, ou Parceiros de Cooperação]</i></p> <p>28. Existem materiais traduzidos para as línguas locais?</p> <p>29. Existe alguma monitorização e/ou supervisão das infraestruturas e da aplicação</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>das orientações curriculares e materiais a nível provincial?</p> <p>30. Quem realiza esta monitorização/supervisão?</p>   |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><b>Financiamento</b></p> | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para a educação pré-escolar.</p> | <p>31. Qual é a % do orçamento de estado (OE) que vai para a educação?</p> <p>32. Qual é a tendência da alocação orçamental nos últimos três anos?</p> <p>33. Qual é a % do OE, alocado ao Ministério da tutela, destinada à educação pré-escolar e/ou ensino básico?</p> <p>34. Existem organizações internacionais que financiam a educação pré-escolar/ensino básico? [<i>financiamento direto ou através de projetos de cooperação</i>]</p> <p>35. Este financiamento é desembolsado através do OE ou é direcionado diretamente para as escolas geridas por privados ou ONG?</p> <p>36. Qual é a % do orçamento que vem das organizações internacionais para o OE?</p> <p>37. Quais são as organizações internacionais financiadoras?</p> <p>38. Caso exista pré-escolar público no meio rural, como é alocado este orçamento no país (meio urbano vs. meio rural)? Quais são os critérios de alocação?</p> <p>39. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? [<i>géneros alimentares, construção e manutenção da escola...</i>]</p> |
| <p><b>Conclusão</b></p>                        | <p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</p>                          |  |



# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista para ONG<sup>109</sup>/OSC

O guião de entrevista apresentado será a base de *entrevistas semiestruturadas* para realizar a **atores-chave de Organizações Não Governamentais (ONG) e/ou Organizações da Sociedade Civil (OSC)** (*uma em cada província, uma de âmbito nacional e outra internacional*) que se encontrem a trabalhar na área da educação pré-escolar.

Previamente deverá ser feito um mapeamento das ONG e respetivos atores-chave a entrevistar, exercício que deverá ser feito em consulta com as Redes Nacionais EPT.

| <b>Objetivo geral:</b> Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade <sup>110</sup> . |   |   |
|--|---|---|
| <b>Blocos</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Formulário de perguntas/aspectos a abordar</b>   |
| <b>Introdutores</b>  | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética.  | - Objetivo da entrevista.<br>- Confidencialidade dos dados.<br>- Fazer a ficha de caracterização do entrevistado.   |
| <b>Bloco 1</b><br><b>Caracterização da educação pré-escolar/ normativos</b>                                    | Caracterizar as políticas que enquadram a educação pré-escolar.<br>Caracterizar programas de operacionalização das políticas da educação pré-escolar. | 1. Como é que caracteriza o quadro político-legal sobre a educação no país, com destaque para o ensino pré-escolar?<br>2. Como é que a ONG se enquadra neste quadro político-legal?<br>3. Que fatores, do ponto de vista político-legal, favorecem ou constroem a ação das ONG que atuam na área de educação pré-escolar?<br>4. Considera que o quadro político-legal da educação pré-escolar no país é suficientemente desenvolvido para |

<sup>109</sup> ONG que prestam serviços na área do pré-escolar.

<sup>110</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar. No caso de São Tomé e Príncipe o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e básica de qualidade.

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>responder às necessidades de educação das crianças?</p> <p>5. Que aspetos considera que devem ser revistos, incorporados ou fortalecidos no atual quadro legal vigente?</p> <p>6. O que pensa da dupla tutela na educação pré-escolar no país? <i>[caso exista dupla tutela]</i></p> <p>7. De que forma é que o Governo garante a coordenação da tutela da educação pré-escolar em benefício das próprias crianças?</p>  |
| <p><b>Bloco 2</b><br/><b>Acesso e oferta</b></p>                                | <p>Caracterizar o acesso à educação pré-escolar no país.</p>                    | <p>8. Como caracteriza o acesso e a oferta à educação pré-escolar no país, tendo em conta o meio urbano e o meio rural?</p> <p>9. A ONG que representa atua no meio urbano ou rural ou em ambos?</p> <p>10. Quantas instituições do pré-escolar estão sob gestão da ONG? Quantos estão no meio urbano e no meio rural?</p> <p>11. Em que províncias/distritos/municípios <i>[regiões/setores/secções]</i> atuam?</p> <p>12. Quantas crianças são beneficiadas?</p> <p>13. Qual o número de crianças por género, entre o meio urbano e o meio rural?</p> <p>14. Que fatores favorecem e/ou condicionam a entrada das crianças na educação pré-escolar?</p> |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Formação de professores educadores pré-escolar</b></p> | <p>Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores pré-escolar.</p> | <p>15. Como caracteriza a oferta formativa, ao nível da formação inicial, para educadores do pré-escolar no país? <i>[tendo em conta os diferentes níveis de formação, e incluindo instituições públicas e privadas]</i></p> <p>16. Nas instituições do pré-escolar geridas pela ONG, quantos educadores têm formação académica/profissional na área?</p>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>17. Qual é o nível de formação desses educadores/habilitações académicas?</p> <p>18. Qual é a formação técnica e pedagógica dos educadores que trabalham com/na sua ONG?</p> <p>19. Qual é a oferta formativa, ao nível da formação contínua e em serviço, para educadores, oferecida pela sua ONG?</p> <p>20. A sua ONG oferece formação/capacitação para outros agentes educativos da área da educação pré-escolar (supervisores, inspetores, coordenadores pedagógicos)?</p> <p>21. Existe alguma relação entre a ONG e outras instituições de formação, por exemplo ao nível da troca de experiências/discussão de conteúdos de formação?</p> <p>22. Qual é a principal motivação dos educadores no vosso pré-escolar? Existe aí progressão profissional para os educadores?</p> |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b><i>Práticas curriculares</i></b></p> | <p>Aferir acerca das práticas curriculares na educação pré-escolar.</p> | <p>23. Existem programas/orientações curriculares para a educação pré-escolar emanadas pelo(s) ministério(s) responsável(eis) e que devem ser seguidas pela ONG?</p> <p>24. Para além de programas/orientações, existem manuais ou guias orientadores elaborados por esse(s) ministério(s)?</p> <p>25. Que outros materiais didáticos de apoio à educação pré-escolar é que a ONG utiliza no seu trabalho?</p> <p>26. Existem materiais que foram produzidos pela ONG? Esses materiais foram revistos/autorizados pelo(s) ministério(s) de tutela?</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>27. Para além do português, a ONG utiliza línguas locais nas suas atividades de educação da infância?</p> <p>28. Os materiais que utiliza estão traduzidos para essas línguas locais?</p>  |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><b>Financiamento</b></p> | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para a educação pré-escolar.</p> | <p>29. Qual é a fonte de financiamento da ONG para o seu programa de educação pré-escolar?</p> <p>30. A ONG recebe algum financiamento do Governo para a educação pré-escolar?</p> <p>31. Caso receba, qual é o orçamento médio anual que recebe do Governo? Qual é a contribuição para o orçamento total das instituições do pré-escolar que a ONG gere?</p> <p>32. Como é que a ONG caracteriza o orçamento alocado pelo Governo para a área de educação da infância?</p> <p>33. Que prioridades orçamentais o Governo deveria definir para melhor responder as necessidades relacionadas com a educação pré-escolar?</p> <p>34. Qual seria o papel da ONG neste processo?</p> <p>35. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? [<i>géneros alimentares, construção e manutenção da escola...</i>]</p> |
| <p><b>Conclusão</b></p>                        | <p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</p>                          |   |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista para as Redes Nacionais de EPT e Sindicato

O guião de entrevista apresentado será a base de *entrevistas semiestruturadas* para realizar a *um ator chave*<sup>111</sup> da Rede Nacional de Educação Para Todos e a *um ator chave de um sindicato*. Havendo necessidade, esta entrevista poderá ser alargada para outros elementos chave dentro da Rede Nacional que possam estar em posse de informações relevantes para a pesquisa.

| <b>Objetivo geral:</b> Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade <sup>112</sup> . |   |  |
|--|---|--|
| <b>Blocos</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Formulário de perguntas/aspectos a abordar</b>  |
| <b>Introdutores</b>  | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética.  | - Objetivo da entrevista.<br>- Garantir a confidencialidade dos dados.<br>- Fazer a ficha de caracterização do entrevistado.   |
| <b>Bloco 1</b><br><b>Caracterização da pré-escolar/normativos</b>  | Caracterizar as políticas que enquadram o pré-escolar.<br>Caracterizar programas de operacionalização das políticas do pré-escolar. | 1. Do ponto de vista normativo, qual é a principal preocupação da Rede Nacional EPT/sindicato em relação ao pré-escolar no país?<br>2. Como é que a Rede Nacional EPT/sindicato caracteriza o quadro político legal sobre a educação da infância no país, com destaque para a educação pré-escolar?<br>3. Que fatores, do ponto de vista normativo (políticas e leis), favorecem ou constroem o acesso, a expansão e a qualidade do pré-escolar no país? |

<sup>111</sup> Presidente ou Coordenador da Rede Nacional de EPT.

<sup>112</sup> No caso da Guiné-Bissau, o objetivo é caracterizar a oferta e procura da Educação pré-escolar. No caso de São Tomé e Príncipe o objetivo é compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar e básica de qualidade.

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>4. Considera que o quadro político-legal do pré-escolar no país é suficientemente desenvolvido para responder às necessidades de educação das crianças?</p> <p>5. Que aspetos devem ser revistos, incorporados ou fortalecidos no atual quadro legal vigente?</p> <p>6. O que pensa da dupla tutela do pré-escolar no país? <i>[caso exista dupla tutela]</i></p> <p>7. De que forma é que o Governo garante a coordenação da tutela do pré-escolar em benefício das próprias crianças?</p> <p>8. A Rede Nacional EPT/sindicato considera a dupla tutela o caminho a seguir, ou pensa que o Governo deve criar condições para que o pré-escolar seja tutelado por um único setor?</p> <p>9. Caso seja esta a melhor opção, qual seria o seu funcionamento, em termos práticos?</p> |
|--|--|---|

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Bloco 2</b><br/><b>Acesso e oferta</b></p>        | <p>Caracterizar o acesso ao pré-escolar no país.</p>   | <p>10. Como caracteriza o acesso vs. oferta à pré-escolar no país, tendo em conta o meio urbano e o meio rural?</p> <p>11. Qual é o papel do Governo na oferta, em termos de quantidade (número de vagas) e de qualidade, do pré-escolar, tendo em conta o contexto urbano e rural?</p> <p>12. Qual é o papel das ONG e do setor Privado?</p> <p>13. Do ponto de vista do acesso, considera que as condições das infraestruturas dos estabelecimentos públicos oferecem garantias de qualidade para as crianças quando comparados com as ONG e o setor privado?</p> <p>14. Que fatores favorecem e/ou condicionam a entrada e a permanência da criança no pré-escolar? Existem diferenças entre o meio urbano e o meio rural?</p> |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Formação de educadores</b></p> | <p>Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores e outros profissionais que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.</p> | <p>15. Como caracteriza a oferta formativa, ao nível da formação inicial, para educadores no país? <i>[tendo em conta os diferentes níveis de formação, e incluindo instituições públicas e privadas]</i></p> <p>16. A definição do estatuto/carreira do educador contribuiria para a atração e retenção de mais profissionais na área?</p> <p>17. O aumento da oferta formativa contribuiria para a atração e retenção de mais profissionais na área?</p> <p>18. Existe vontade política para a definição da carreira do educador?</p> <p>19. Que fatores podem influenciar a falta de tomada de decisão neste sentido?</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | <p>20. Qual é o papel que a Rede Nacional EPT/sindicato na melhoria da oferta formativa de educadores?</p> <p>21. Existe alguma relação entre a Rede Nacional ETP/sindicato, as ONG, o setor privado e outras instituições de formação/acadêmicas, para a discussão/harmonização de conteúdos de formação?</p>  |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><i>Práticas curriculares</i></p> | <p>Aferir acerca das práticas curriculares no pré-escolar.</p>      | <p>22. Existem programas/orientações curriculares para o pré-escolar emanadas pelos ministérios responsáveis e que devem ser seguidas pelas ONG e pelo setor privado?</p> <p>23. A Rede Nacional EPT/sindicato considera que deve existir um currículo harmonizado/padronizado para todos os intervenientes na área do pré-escolar? Como pode isto ser realizado e monitorado?</p> <p>24. A Rede Nacional EPT/sindicato considera que o(s) ministério(s) de tutela têm capacidade para monitorar a implementação de um currículo/diretrizes por parte das ONG e do setor privado?</p> <p>25. Para além de programas/orientações curriculares, existem manuais ou guias orientadores elaborados por esses ministérios?</p> <p>26. Para a Rede Nacional EPT/sindicato, o uso de línguas locais no pré-escolar é um aspeto chave do processo de aprendizagem das crianças?</p> |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><i>Financiamento</i></p>         | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para o pré-escolar.</p> | <p>27. O que é que a Rede Nacional EPT/sindicato pensa sobre o orçamento alocado ao setor de educação no país?</p>  |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  |  | <p>28. Como é que a Rede Nacional EPT/sindicato caracteriza o orçamento alocado pelo Governo para a área do pré-escolar?</p> <p>29. Considera que o orçamento alocado ao pré-escolar no(s) setor(es) de tutela, é adequado às necessidades?</p> <p>30. Caso não seja, que ações podem ser seguidas para que o orçamento seja adequado?</p> <p>31. Qual seria o papel da Rede Nacional EPT/sindicato neste aspeto concreto?</p> <p>32. Que prioridades orçamentais deveriam ser definidas pelo Governo para melhor responder as necessidades relacionadas com o pré-escolar?</p> <p>33. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? <i>[géneros alimentares, construção e manutenção da escola...]</i></p> |
| <b>Conclusão</b> | Agradecer a disponibilidade do entrevistado. |  |

# PCSS-LUSÓFONOS :: estudo exploratório da situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa

## Guião de Entrevista para Responsáveis do Pré-escolar

O guião de entrevista apresentado será a base de *entrevistas semiestruturadas* para realizar aos **Responsáveis/Diretores do pré-escolar** (*preferencialmente 2 diretores e 2 diretoras, sendo 3 na capital, 3 em cada uma das províncias, ainda, uma no meio urbano e outra no meio rural*).

| <b>Objetivo geral:</b> Compreender o que garante o acesso à Educação Pré-escolar de qualidade. |   |  |
|--|---|--|
| <b>Blocos</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Formulário de perguntas/aspectos a abordar</b>  |
| <b><i>Introdutores</i></b>   | Apresentar o objetivo do grupo focal e as questões de ordem ética.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivo da entrevista.</li> <li>- Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>- Fazer a ficha de caracterização do entrevistado.</li> </ul>   |
| <b><u>Bloco 1</u></b><br><b><i>Caracterização das políticas para o pré-escolar</i></b>         | Caracterizar as políticas que enquadram a educação pré-escolar.<br>Caracterizar programas de operacionalização das políticas da educação pré-escolar. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As políticas definidas para a educação pré-escolar são objetivas/claras e suficientes para o funcionamento quotidiano do pré-escolar?</li> <li>2. O responsável pelo jardim pode sugerir a adaptação/alteração dessas políticas, de acordo com o seu contexto de trabalho?</li> <li>3. Há algum acompanhamento e preparação dos profissionais do pré-escolar? O pré-escolar dá um retorno sobre como foi implementada os resultados da ação?</li> <li>4. Recebe visitas de supervisão dos setores de tutela? Com que frequência recebe as visitas? O que acontece durante as visitas – reuniões para avaliação do programa pedagógico, inspeção do espaço físico, entrevistas com os professores?</li> </ol> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | 5. Existe um acompanhamento do que foi identificado como problema para a melhoria e solução do mesmo?  |
| <b>Bloco 2</b><br><b><i>Práticas curriculares</i></b> | Aferir acerca das práticas curriculares no pré-escolar. | 6. Foi feita alguma adaptação no programa para atender às necessidades da comunidade? Se sim, quem fez e qual foi o processo de adaptação?<br>7. Existem manuais ou guias orientadores elaborados pelo Governo sobre o currículo que deve ser seguido no pré-escolar?<br>8. Existem programas/orientações curriculares para a educação de infância vindas do Governo e que devem ser seguidas pelo pré-escolar?<br>9. Quem elabora os materiais usados no pré-escolar?<br>10. Os educadores planificam diariamente? Individualmente ou em conjunto com outros educadores e/ou com o responsável pelo pré-escolar?<br>11. Como responsável do pré-escolar, realiza alguma supervisão e/ou monitorização das atividades? De que forma? Utilizando que parâmetros?<br>12. As crianças já chegam o pré-escolar com o domínio da língua portuguesa?<br>13. Qual a metodologia adoptada pelo pré-escolar para ensinar língua portuguesa, a crianças que não a dominam/sabem falar?<br>14. As interações fora da sala de aula acontecem em que língua?<br>15. Como é que o pré-escolar avalia o processo de ensino-aprendizagem das crianças? |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>16. Tem indicadores para avaliar o progresso das crianças durante período de frequência (dos 3 aos 5 anos)?</p> <p>17. A instituição tem instrumentos para aferir esse progresso?</p>   |
| <p><b>Bloco 3</b><br/><b>Formação de professores</b></p> | <p>Caracterizar a formação técnica e pedagógica dos educadores de infância.</p> | <p>18. Qual a formação dos educadores do pré-escolar?</p> <p>19. Como é feita a seleção dos educadores do pré-escolar? Qual é o nível mínimo que aceita para um educador lecionar na sua instituição?</p> <p>20. Algum dos educadores da sua instituição possui formação técnica e pedagógica?</p> <p>21. Há incentivo (que incentivo – pode ser um certificado) para formação/treinamento contínua e periódica dos educadores? Por parte de quem – do pré-escolar, do Estado, de outros atores?</p> <p>Existe incentivo material? Que tipo de incentivo?</p> <p>Que tipo de formação?</p> <p>22. Esta oferta formativa é abrangente para outros profissionais como responsáveis pelo pré-escolar, supervisores, inspetores e coordenadores pedagógicos?</p> |
| <p><b>Bloco 4</b><br/><b>Acesso e oferta</b></p>         | <p>Caracterizar o acesso ao pré-escolar na comunidade.</p>                      | <p>23. Quantas vagas são oferecidas para o pré-escolar nesta instituição?</p> <p>24. Existe algum processo de seleção? Qual é esse processo, quais são os critérios, como foram elaborados, por quem foram definidos?</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>25. Os critérios de seleção e o processo são divulgados?</p> <p>26. Como é feita a divulgação do resultado?</p> <p>27. Existe alguma documentação desse processo?</p> <p>28. Quantas crianças não conseguem matricular-se após a seleção?</p> <p>29. É dada alguma orientação à família após a recusa de uma matrícula (ex: procurar outro pré-escolar, entrar para uma lista de espera, entrar em contato com o Estado)?</p> <p>30. Quais os principais motivos da procura para matricular as crianças no pré-escolar?</p> <p>31. Existe na comunidade crianças em idade de frequentar o pré-escolar que não estão matriculadas por decisão dos pais? Qual o motivo?</p> <p>32. As infraestruturas são suficientes e adequadas para atender a quantidade de crianças matriculadas?</p> <p>33. O apetrechamento (materiais) das salas é suficiente e adequado à prática do pré-escolar?</p> <p>34. O pré-escolar tem informações sobre a família da criança? Para a matrícula é necessário preencher algum formulário? Mesmo que não precise, o pré-escolar tem alguma informação sobre o perfil dos pais?</p> <p>35. Existe uma ficha com os dados da criança? Esta ficha inclui informações sobre saúde, comportamento, desenvolvimento, etc?</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>36. O pré-escolar tem transporte escolar? Quem financia esse transporte?</p> <p>37. Como é feita a integração das crianças com deficiência e o acompanhamento emocional? (Como identificam? Como acompanham? Para quem encaminham? Tem algum suporte e apoio de outros setores?).</p>   |
| <p><b>Bloco 5</b><br/><b>Financiamento</b></p> | <p>Caracterizar a distribuição do orçamento para o pré-escolar e como são geridos os recursos daquele pré-escolar.</p> | <p>38. Qual o orçamento anual do pré-escolar? Qual é a despesa mensal do pré-escolar? Quanto gastam por mês por aluno?</p> <p>39. Quais são as fontes de financiamento do seu pré-escolar? (avaliar quanto do orçamento é pago pelas propinas, se houver)</p> <p>40. As crianças precisam pagar propina? Se sim, qual a importância?</p> <p>41. Existe algum desconto ou bolsa para crianças mais carentes? Se sim, de quanto e como é definido este valor?</p> <p>42. Qual a participação dos pais/encarregados de educação no financiamento do pré-escolar? Esta é só através das propinas ou de outras formas de contribuição? <i>[géneros alimentares, construção e manutenção da escola...]</i></p> <p>43. O pré-escolar recebe algum financiamento do Governo? Se não, recebe para ações pontuais? <i>[Ex: campanhas específicas]</i>. Caso receba, qual é o orçamento médio anual que recebe? E em termos percentuais, qual é a contribuição para o orçamento total do pré-escolar?</p> <p>44. A instituição que dirige já teve problemas financeiros? Se sim, de que</p> |

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  |  | <p>natureza, com que frequência e como superaram?</p> <p>45. Existe um mecanismo de prestação de contas/relatórios de atividades periódicos, que o pré-escolar deve submeter aos setores de tutela? Caso exista, qual é a periodicidade desses relatórios?</p> <p>46. Existe um prazo para que o apoio financeiro de parceiros/organizações/igrejas encerre? Já existe um planejamento de captação de recursos para quando esse apoio acabar?<br/> <i>[para o pré-escolar de gestão comunitária]</i></p> |
| <b>Conclusão</b> | Agradecer a disponibilidade do entrevistado. |  |