ANÁLISE DO SECTOR DA EDUCAÇÃO
LINHAS METODOLÓGICAS



VOLUME 2

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Instituto Internacional for Educational Planning
Pôle de Dakar
THE WORLD BANK
unicef
GLOBAL PARTNERSHIP for EDUCATION
quality education for all children

Layout : by Reg' - www.designbyreg.dphoto.com

ISBN: 978-92-806-4717-4
Setembro de 2014

Nota bene

As ideias e opiniões expressas neste documento são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente as opiniões da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial ou da Parceria Global para a Educação.

As denominações utilizadas nesta publicação e a apresentação dos dados não significam que a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial ou a Parceria Global para a Educação adoptaram qualquer posição específica no que diz respeito ao estatuto jurídico dos países, territórios, cidades ou áreas, aos seus órgãos governamentais ou às suas fronteiras ou limites.

ANÁLISE DO SECTOR DA EDUCAÇÃO
LINHAS METODOLÓGICAS
ANÁLISES ESPECÍFICA POR SUB-SECTORES

VOLUME 2

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Instituto Internacional
for Educational Planning

Pôle de Dakar
EDUCATION SECTOR ANALYSIS

THE WORLD BANK

unicef

Com o apoio financeiro de

GLOBAL
PARTNERSHIP
for EDUCATION
quality education for all children

CAPÍTULO 7
DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA 15

Introdução e Enquadramento Conceptual 19
SECÇÃO 1: NÍVEL MACRO 26
1.1 Perspectiva Geral do Contexto Nacional 26
1.2 Medidas Políticas e Institucionais 27
1.3 Custos e Financiamento do DPI 30
SECÇÃO 2: NÍVEL INTERMÉDIO: MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS DE DPI 38
2.1 Identificação dos Programas de DPI 38
2.2 Descrição das Características dos Programas de DPI 41
2.3 Consolidação da informação 43
SECÇÃO 3: NÍVEL MICRO: AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS 44
3.1 Perfil das Crianças e das suas Famílias 44
3.2 Acesso e Utilização de Serviços de DPI 47
SECÇÃO 4: DISPARIDADES NO ACESSO E UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE DPI: OFERTA E PROCURA 50
4.1 Identificação das Disparidades 50
4.2 Análise das Disparidades: As Causas subjacentes às Escassas Taxas de Acesso e Utilização 52
SECÇÃO 5: QUALIDADE E EFICÁCIA DOS SERVIÇOS DE DPI 54
5.1 Qualidade dos Serviços de DPI 54
5.2 Eficácia dos Serviços de DPI 56

CAPÍTULO 8
ENSINO SUPERIOR 69

Introdução 73
SECÇÃO 1: PERSPECTIVA GERAL DAS TENDÊNCIAS RECENTES E SITUAÇÃO ACTUAL 74
1.1 Desenvolvimento Histórico do Ensino Superior 74
1.2 Descrição das Instituições e Áreas Temáticas 76
1.3 A Situação Actual 78
SECÇÃO 2: ORGANIZAÇÃO, PREST.SERVIÇOS, EFICÁCIA INTERNA E EQUIDADE 83
2.1 Modalidades Operacionais e Características das Diferentes Instituições e Ramos 83
2.2 Governança 93
2.3 Eficácia Interna das Instituições e Vias de Ensino 94
2.4 Equidade no Acesso ao Ensino Superior 98
SECÇÃO 3: CUSTO E FINANCIAMENTO 102
3.1 Orçamentos Institucionais 102
3.2 Financiamento dos Estudos dos Est. no ES e Despesa Social 105
3.3 Estrutura de Custos Unitários e Custo de um Diplomado por Inst./Via de Ensino 109
3.4 Equidade na Distribuição dos Recursos 111
SECÇÃO 4: RESULTADOS, DESEMPENHO E QUALIDADE 112
4.1 Investigação e Produção Científica 113
4.2 Eficácia Externa 114
4.3 Controlo de Qualidade 118

CAPÍTULO 9
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E ALFABETIZAÇÃO 123

Introdução 126
SECÇÃO 1: DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL 129
1.1 Definições Nacionais e Internacionais da Educação Formal, Não-Formal e Informal 129
1.2 Fornecimento e Estrutura da ENF 131
1.3 Programas e Actividades 134
SECÇÃO 2: NECESSIDADES E PARTICIPAÇÃO 139
2.1 Estimativa da Procura Potencial de Educação Não-Formal 139
2.2 Matrículas, Percursos e Eficácia Interna 143
2.3 Pessoal/Supervisão Pedagógica 146
SECÇÃO 3: CUSTO E FINANCIAMENTO 151
3.1 Financiamento da ENF: Situação e Perspectivas 151
3.2 Despesa por Beneficiário e por Programa 153
SECÇÃO 4: INDICADORES DE RESULTADOS, DE QUALIDADE E DE RELEVÂNCIA 155
4.1 Avaliação dos Resultados de Aprendizagem 155
4.2 O Impacto da ENF nas práticas e Comportamentos Sociais 160
4.3 Integração Social e Económica 162

CAPÍTULO 10
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA (EFPT) 165

Introdução 168
SECÇÃO 1: PRESPECTIVA GERAL DA EFPT 170
1.1 O que é a EFPT? 170
1.2 Diferentes Tipos e Estruturas de Sistemas de EFPT 171
1.3 Situação dos Dados Sobre os Sistemas de EFPT 177
SECÇÃO 2: DESEMPENHO DA EFPT 179
2.1 Acesso 179
2.2 Equidade 188
2.3 Eficácia Externa 195
SECÇÃO 3: CUSTO E FINANCIAMENTO 204
3.1 Introdução 204
3.2 Análise da Despesa Pública com a EFPT 207
3.3 Análise de Outras Fontes de Financiamento 211
3.4 Estrutura da Despesa com a EFPT 212
3.5 Despesa Unitária e Custo Unitário 214
SECÇÃO 4: EFICÁCIA INTERNA E QUALIDADE 219
4.1 Análise da Eficácia Interna 219
4.2 Análise da Qualidade da Formação 223

ANEXOS 235

CAPÍTULO 7 ANEXOS **236**
Anexo 7.1: Descrição dos Principais Indicadores 236
Anexo 7.2: Instrumentos para Avaliar a Qualidade dos Serviços de DPI 244
Anexo 7.3: Eficácia Externa das Actividades de DPI em Saúde, Nutrição e Higiene 246
Anexo 7.4: Índice Holístico do Desenvolvimento na Primeira Infância (IHDPI) 248
Anexo 7.5: Principais Testes de Avaliação do DPI 251

CAPÍTULO 8 ANEXOS **252**
Anexo 8.1: Guia de Entrevista Semiestruturada - Gestão (Administrativa e Científica) 252
Anexo 8.2: Guia de Entrevista Semiestruturada – Políticas de Pessoal 254
Anexo 8.3: Guia de Entrevista Semiestruturada – Controlo de Qualidade 255
Anexo 8.4: Custos de Investimento Anuais 256
Anexo 8.5: Contagem Dupla ou Múltipla de Matrículas no Ensino Superior 257
Anexo 8.6: Exemplos de Tabelas Modelo para Documentar as Tendências e Estado no Ensino Superior 258

CAPÍTULO 9 ANEXOS **260**
Anexo 9.1: Programa de Avaliação e Monitorização da Alfabetização (LAMP): Uma Ferramenta Privilegiada da Iniciativa LIFE 260
Anexo 9.2: Questionários Modelo/Guias de Entrevistas para a Avaliação dos Programas de ENF 262
Anexo 9.3: A Importância Variável do Ensino Não Formal de Acordo com Cada País 267
Anexo 9.4: Potenciais Conteúdos para Inquéritos a Realizar Junto de Formadores do ENF Em Uma Amostra de Operadores de Vários Programas 268
Anexo 9.5: Exemplos de Conteúdos Para um Módulo de Inquérito sobre Monitorização e Questões Pedagógicas 269
Anexo 9.6: Exemplos de Conteúdos Para um Módulo de Inquérito sobre a Administração do ENF 270
Anexo 9.7: Consequências Educativas e Sociais Comparadas dos Programas Educativos Não Formais e Formais no Contexto Africano 271
Anexo 9.8: Questões Relacionadas com a Análise dos Resultados e os Indicadores de Qualidade e Relevância 273
Anexo 9.9: Avaliação do alfabetismo através de Inquéritos às Famílias 275

CAPÍTULO 10 ANEXOS **277**
Anexo 10.1: Resumo dos Diferentes Esquemas e Iniciativas de Desenvolvimento de Competências e Promoção do Emprego no Quénia 277
Anexo 10.2: Exemplo de um Questionário Usado para Conduzir um Inquérito de Base a Instituições de EFPT nos Camarões 280
Anexo 10.3: Exemplo de um Questionário para a Avaliação dos Custos e Despesas das Instituições de EFPT 295
Anexo 10.4: Exemplo de uma Metodologia para Calcular o Custo da Formação de um Formando ao Longo de um Período de Tempo Específico, para cada tipo de Formação 297

BIBLIOGRAFIA DOS VOLUMES 1 E 2 **302**

LISTA DE EXEMPLOS

EXEMPLO 7.1 **29**
(Contexto do DPI): Aspectos Institucionais da Coordenação Inter-sectorial na Libéria

EXEMPLO 7.2 **36**
Estimativa do custo Real Global de um Prog. de DPI com base numa Amostra de Centros de DPI, País Fictício

EXEMPLO 7.3 **39**
(Identificação de Programas de DPI): Cobertura de Serviços de DPI, por Sector e por Grupo Beneficiário, Tanzânia, 2012

EXEMPLO 7.4 **42**
Consolidação da Principal Informação sobre Programas de DPI, Baseado na abordagem SABER-ECD, País Fictício

EXEMPLO 7.5 **46**
Prácticas Parentais, Mauritânia, 2010

EXEMPLO 7.6 **48**
Utilização de Serviços de DPI): Acesso a Serviços de Educação e Desenvolvimento da Primeira Infância (EDPI), Tanzânia e outros Países da África Oriental Selec., 2012

EXEMPLO 7.7 **51**
(Disparidades no Acesso ao serv DPI): Disparidades nas participações em programa de DPI, Serra Leoa, 2010

EXEMPLO 7.8 **53**
(Factores de Oferta e Procura sobre a Frequência de Serviços de DPI): Razões para não matricular os filhos no ensino pré-primário, Uzbequistão, 2009

EXEMPLO 7.9 **60**
A Participação num Programa de DPI e o Desenvolvimento Infantil, Serra Leoa, 2010

EXEMPLO 7.10 **61**
Modelização Econométrica do Efeito da Participação em Actividades de DPI/Programa de aprendizado precoce, Serra Leoa, 2010

EXEMPLO 7.11 **64**
(Efeitos do DPI no Ensino Primário): Factores que Afectam os Resultados de Aprendizagem, Gâmbia, 2010

EXEMPLO 8.1 **75**
Fases de Desenvolvimento e Reforma do Ensino Superior na Argélia

EXEMPLO 8.2 **77**
(Análise da Cobertura do ES por Área temática): Matriculas por Área Temática/Faculdade Suazilândia, 2000/01-2007/08

EXEMPLO 8.3 **78**
(Análise da cobertura do ES): Taxa de Matrícula, Malawi, 2003-08 e Africa Subsariana

EXEMPLO 8.4 **80**
Acesso às Carreiras Universitárias, por ramos de especialização do ensino secundário, Malawi, 2008

EXEMPLO 8.5 **84**
(Infra-estrutura e Equipamento do ES):Instalações Físicas, Suazilândia, 2005

EXEMPLO 8.6 **86**
(Rácio Alunos-Funcionários): Rácio de Supervisão Universitária, por Faculdade, Malawi, 2008

EXEMPLO 8.7 **90**
(Docentes do ES - Qualidade): Perfis do Pessoal Docente, Malawi, 2008

EXEMPLO 8.8 **94**
Análise dos Percursos Escolares dos Alunos do Curso Superior de Economia, País Fictício

EXEMPLO 8.9 **96**
(Eficácia Interna do ES - Coeficiente de Eficácia Interna): Cálculo do CEI para os Estudantes do Curso de Economia, País Fictício

EXEMPLO 8.10 **97**
(Eficácia Interna no ES - Custo de Produzir um Diplomado): Custo-Eficácia do ES, por Faculdade, País Fictício

EXEMPLO 8.11 **99**
Equidade de Género na Matrícula do ES, Suazilândia, 1992-2007

EXEMPLO 8.12 **100**
Contexto Social dos Estudantes do ES, Segundo a Profissão dos Pais, Republica centro Africana (CAR), 2003

EXEMPLO 8.13 **101**
Contexto Social dos Estudantes do ES, Segundo o Sector de Emprego dos Pais, País Características do Pessoal da ENF, Mongólia, 2008 Fictício

EXEMPLO 8.14 **103**
(Análise dos Orçamentos das IES): Estimativa de Receitas e Despesas das Universidades, Malawi, 2003/04-2006/07

EXEMPLO 8.15 **106**
Distribuição da Despesa Social Universitária, por Faculdade, País Fictício

EXEMPLO 8.16 **108**
(Financiamento do ES – Emp. Estudantis): Financiamento de Estudos Universitários através de Empréstimos Estudantis, Tanzânia, 2010

EXEMPLO 8.17 **109**
(Custos Unitários do ES): Custos Unitários do ES, por Univ. Faculdade, Malawi, 2003/04-2006/07

EXEMPLO 8.18 **116**
(Eficácia externa do ES): Resultados de um Estudo de Acompanhamento de Diplomados, Malawi, 2008

EXEMPLO 9.1 **132**
(Mapeamento da ENF): Mapa do Sub-sector da ENF, Marrocos, 2007

EXEMPLO 9.2 **133**
Organização da ENF): A Abordagem da Delegação de Responsabilidades, Burquina Faso, 2010

EXEMPLO 9.3 **135**
(Programas de ENF): Centros Permanentes de Alfabetização e Formação Técnica Específica, Burquina Faso, 2010

EXEMPLO 9.4 **140**
(Procura de ENF – Estimativa da População Analfabeta): Estimativas da População Analfabeta de Acordo com Diferentes Inquéritos, São Tomé e Príncipe, 2001-10

EXEMPLO 9.5 **141**
(Procura de ENF – Características da População Analfabeta): Análise da População Analfabeta, Madagáscar, 2005

EXEMPLO 9.6 **144**
(Participação na ENF): Estatísticas de Alfabetização do Aluno por Género, Burquina Faso, 1995-2008

EXEMPLO 9.7 **147**
(Análise dos formadores da ENF): Características do Pessoal da ENF, Mongólia, 2008

EXEMPLO 9.8 **150**
(Supervisão dos Programas de ENF): Supervisão e Apoio aos Centros da ENF por Agentes Comunitários, Uganda, 2001

EXEMPLO 9.9 **154**
(Custos Unitário da ENF): Estrutura de Custos e Custos Unitários Estimados por Aluno do Centro de Alfabetização, Senegal, 2010/11

EXEMPLO 9.10 **157**
(Desempenho da ENF - Resultados da Aprendizagem): Desempenho dos Aluno de ENF nas Avaliações de Referência, Uganda

EXEMPLO 9.11 **159**
(Desempenho da ENF): A Sustentabilidade da Alfabetização, RCA, 2000

EXEMPLO 9.12 **161**
(Desempenho da ENF – Impacto sobre o Comportamento): O Impacto da Educ Não Formal no Comportamento, Uganda, 1999

EXEMPLO 9.13 **163**
(Desempenho da ENF - resultados ao Nível da Empregabilidade): Resultados dos Participantes em Programas de ENF, Senegal, 2001

EXEMPLO 10.1 **175**
(Esquematização de Percursos): Percursos nos Sistemas de Educação e Formação, Uganda, 2010

EXEMPLO 10.2 **180**
(Matrículas nos Diferentes Sistemas de EFPT): Matrículas e admissões Anuais, País Fictício, 2007-11

EXEMPLO 10.3 **181**
(Matrículas por Áreas Temáticas): Mat. nas Diferentes Instituições Técnicas por Áreas Temáticas, Tanzânia, 2006/7 e 2009/10

EXEMPLO 10.4 **185**
(Comparação Internacional da Inscrição na EFPT): Alunos de EFPT por 100.000 Habitantes no Malawi, 2008, em Comparação com Outros Países da SADC, 2008

EXEMPLO 10.5 **189**
(Taxas de Participação Feminina em Diferentes Vias de EFPT): Inscrição por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009

EXEMPLO 10.6 **193**
(Acesso a Empréstimos Estudantis): Empréstimos Estudantis, por Nível de Ensino e Tipo de Instituição, Tanzânia, 2008/09

EXEMPLO 10.7 **199**
(Comparação do Rendimento dos Graduados de EFPT por Grupo Profissional para Analisar a Eficácia Externa): Rendimento Médio Mensal dos Concluintes da EFPTE por Grupo Profissional, Malawi, 2009

EXEMPLO 10.8 **205**
(Inventário das Diferentes Fontes de Financiamento Nacionais): Fontes de Financiamento da EFPTE (Educação e Formação Profissional, Técnica e Empresarial), Malawi, 2009

EXEMPLO 10.9 **206**
(Representação das Fontes de Financiamento da EFPT por Fluxograma): Fluxo dos Fundos na EFPT Pública, Vietname, 2007

EXEMPLO 10.10 **208**
(Cálculo da Despesa Pública Total com o Desenvolvimento de Competências): Despesa Pública Total com a EFPTE, Malawi, 2007/08

EXEMPLO 10.11 **209**
(Dotação Pública para a EFPT expressa em Percentagem da Despesa Total do Sector Educativo): Dotação para a EFPT da Despesa Pública Corrente com Educação, por Cobertura, Tanzânia e Outros Países Africanos, 2006

EXEMPLO 10.12 **213**
(Estrutura da Despesa com a EFPT): Distribuição da Despesa Pública Corrente, Tanzânia, 2001 e 2009

EXEMPLO 10.13 **215**
(Custos Unitários na EFPT):
Despesa Unitária, Salários dos Professores, RAP e Inscrição nos Diferentes Níveis Educativos, Sudão, 2009

EXEMPLO 10.14 **216**
(Análise Comparativa Internacional da Despesa Unitária Pública): Despesa Unitária Pública com a EFPT Expressa em Percentagem do PIB per capita, Uganda, 2009, Comparada com Outros Países

EXEMPLO 10.15 **221**
(Análise das Taxas de Aprovação nos Exames para Avaliar a Eficácia): Taxas de Aprovação nos Exames Vocacionais em Diferentes Áreas Formativas, Uganda, 2009

EXEMPLO 10.16 **223**
(Taxas de Repetência para Análise da Eficácia): Taxas de Repetência no Ensino Técnico Público por Área Formativa, Benim, 2003/04

EXEMPLO 10.17 **226**
(Rácio Alunos/Professores): Número de Professores e RAP em Diferentes Percursos de EFPT, Uganda, 2009

EXEMPLO 10.18 **227**
(Pessoal Docente por Qualificação): Distribuição do Pessoal Docente no Ensino Técnico por Qualificação, Tanzânia, 2008/09

LISTA DE TABELAS

Tabela 7.1 **23**
Idade Oficial de Acesso à Pré-Primária e Duração do Ciclo, Países Africanos, 2012

Tabela 7.2 **26**
Contexto Macro do DPI e Indicadores de Antecedentes Familiares

Tabela 7.3 **28**
Questões para a Análise do Enquadramento Político, Institucional e Financeiro do DPI

Tabela 7.4 **34**
Indicadores de Principais Desp. Públicas Ens Pré-primário

Tabela 7.5 **35**
Cinco Passos para a Análise dos custos com os serviços DPI – O Método dos Ingredientes

Tabela 7.6 **36**
Despesa Anual para uma amostra de Serviços DPI (Dados Ilustrativos)

Tabela 7.7 **42**
Características Consolidadas do Programa de DPI (Dados Ilustrativos)

Tabela 7.8 **43**
Consolidação das Principais Informações sobre os Serviços de DPI Disponíveis em todo o País (Tabela Modelo)

Tabela 7.9 **45**
Indicadores Chave para Descrever o Ambiente das Crianças até 8 anos e das suas Famílias

Tabela 7.10 **48**
Principais Indicadores do Aceso e Utilização dos Serviços de DPI por tipo

Tabela 7.11 **48**
Serviços Pré-primários, Tanzânia e Outros Países Da África Oriental selecionados, 2012

Tabela 7.12 **49**
Acesso a Cuidados Essenciais no DPI na África Oriental, 2006-10

Tabela 7.13 **51**
Participação em programas de DPI desagregado por Características Socio-económicas, Serra Leoa, 2010

Tabela 7.14 **53**
Razões Apontadas pelos Pais para não Inscreverem os filhos no ensino Pré-primário, Uzbequistão, 2009

Tabela 7.15 **55**
Questões para a Análise da Qualidade dos Programas e Serviços de DPI

Tabela 7.16 **59**
Principais Variáveis para a Medição dos Efeitos das Intervenções do DPI no Desenvolvimento das Crianças

Tabela 7.17 **61**
Modelização do Efeito da Participação em Actividades de DPI, IIMA4 Serra Leoa, 2010

Tabela 7.18 **63**
Principais Variáveis que Explicam o Efeito do DPI no Ensino Primário

Tabela 7.19 **64**
Efeito Líquido dos Factores sobre os resultados do EGRA, 2009/10

Tabela 8.1 **77**
Matrículas no ES por Faculdade, Suazilândia, 2000-07

Tabela 8.2 **78**
Taxa de Matrícula e Acesso ao ES por Género, Malawi, 2003-08

Tabela 8.3 **80**
Distribuição dos estudantes no 1º ano do ES, por área de exame de fim dos estudos secundários

Tabela 8.4 **86**
Rácio Alunos-Funcionários por Universidade/ Faculdade, Malawi, 2008

Tabela 8.5 **87**
Carga Horária Real Docentes do ES, Tabela Modelo, Malawi, 2008

Tabela 8.6 **88**
Cálculo do Equivalente de Tempo Inteiro de Todos os Docentes – Tabela Modelo, Malawi, 2008

Tabela 8.7 **89**
Custos Comparativos de PP a Tempo Inteiro, Horas Extraordinárias e Pessoal Contratado Tabela Modelo, Malawi, 2008

Tabela 8.8 **90**
Distribuição do Pessoal nas Univ. Públicas e Privadas, por Estatuto, Malawi, 2008

Tabela 8.9 **91**
Distribuição do Pessoal nas Univ. Públicas e Privadas, por Qualificação, Malawi, 2008

Tabela 8.10 **94**
Matrículas, Repetição e Obtenção de Diplomas Superiores em Economia, País Fictício

Tabela 8.11 **95**
Taxa de Aprovação e Retenção Longitudinal dos Estudantes do Curso de Economia

Tabela 8.12 **95**
Taxa de Aprovação e Retenção Longitudinal dos Estudantes do Curso de Economia

Tabela 8.13 **95**
Estimativa do Número Total de Anos que uma Coorte de Estudantes passa no Curso de Economia, País Fictício

Tabela 8.14 **97**
Eficácia Interna e Custos Unitários por Diplomado, por Faculdade, País Fictício

Tabela 8.15 **100**
Distribuição dos Estudantes do ES por Profissão do Chefe de Família, na RCA, 2003

Tabela 8.16 **101**
Distribuição dos Estudantes do ES por Instituição/ Curso e Sector Profissional do Chefe de Família, País Fictício

Tabela 8.17 **103**
Distribuição da Receita da Universidade do Malawi, por Fonte e Faculdade, 2004/05-2006/07

Tabela 8.18 **104**
Distribuição da Receita da Universidade do Malawi, por Categoria e Instituição, Malawi, 2003/04

Tabela 8.19 **106**
Distribuição da Despesa Social da Universidade por tipo e Faculdade, País fictício

Tabela 8.20 **109**
Custos Unitários por IES, Malawi, 2003-06

Tabela 8.21 **110**
Repartição dos Custos Unitários, Universidade do Malawi e de Mzuzu, Malawi, 2003/04-06/07

Tabela 8.22 **115**
Lista dos Indicadores Potenciais para Descrever a Situação Profissional dos Diplomados

Tabela 9.1 **136**
Resumo dos Programas de ENF (Tabela Modelo)

Tabela 9.2 **137**
Condições de Acesso aos Programas de ENF e Incentivos (Tabela Modelo e Dados Ilustrativos)

Tabela 9.3 **141**
Número e Percentagem de Indivíduos que sabem ler, escrever e contar, por idades, Madagáscar, 2005

Tabela 9.4 **142**
Proporção/Número de Indivíduos Analfabetos, por Grupo Etário, Género e Área de Residência, Madagáscar, 2005

Tabela 9.5 **144**
Número de Matrículas e Acesso a Programas de Alfabetização, Burquina Faso, 1995-2008

Tabela 9.6 **149**
Salário Mensal dos Prof. ENF (Entrevistados no Inquérito de Análise do Sector da ENF), Mongólia, 2008

Tabela 9.7 **150**
Número de Visitas de Supervisão/Apoio, Segundo a Distância do Centro às Sedes Sub-regionais, Uganda, 2001

Tabela 9.8 **152**
Estimativa da despesa de ENF por Programa (Tabela Modelo)

Tabela 9.9 **154**
Estrutura de Custos de um Centro de Alfabetização (a trabalhar numa abordagem de delegação), Senegal, 2010/20111

Tabela 9.10 **157**
Classificações Médias nos Três Testes dos Programas FAL e REFLECT de acordo com Diferentes Níveis de Escolaridade, Uganda, 2001

Tabela 9.11 **158**
Classificações Médias dos Alunos do Ensino Primário em comparação com os Grupos Graduados da ENF, Uganda, 2001

Tabela 9.12 **159**
Nível de Alfabetização de Adultos, de Acordo com a sua Frequência Escolar quando Jovens, República Centro-Africana, 2000

Tabela 9.13 **162**
Percentagem de indivíduos a dar respostas corretas nas Questões de Atitudes, por Grupo

Tabela 9.14 **163**
Principal actividade prof de participantes em programas de ENF, Senegal, 2001

Tabela 10.1 **172**
Resumo dos Sistemas de EFPT "Típicos

Tabela 10.2 **173**
EFPT Formal, Não-formal ou Informal

Tabela 10.3 **180**
Perspectiva de Matrículas e Admissão na EFPT em'000 (Fictícios)

Tabela 10.4 **181**
Matrículas em Instituições Técnicas, por Áreas Académicas, Tanzânia, 2006/07 e 2009/10

Tabela 10.5 **182**
Fontes para Estabelecer o Acesso à EFPT Formal

Tabela 10.6 **186**
Principais Questões e Fontes de Informação para Problemas de Acesso

Tabela 10.7 **188**
Fontes Potenciais para Identificar o Acesso a Diferentes Sistemas de Prestação (Não-Formal)

Tabela 10.8 **189**
Inscrição por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009

Tabela 10.9 **190**
Modelo de Tabela Comparativa das TPF ao Longo do Tempo, por Área Profissional

Tabela 10.10 **192**
Síntese das Principais Questões para Avaliar os Problemas Relacionados com o Acesso dos Pobres à EFPT

Tabela 10.11 **193**
Custo Social, por Nível de Ensino e Tipo de Instituição, Tanzânia, Exercício Fiscal de 2008/09

Tabela 10.12 **202**
Principais Questões para Avaliar a Disponibilidade e a Utilização da Informação sobre o Mercado de Trabalho no Contexto da EFPT

Tabela 10.13 **203**
Principais Questões para Avaliar a Adaptação ao Mercado de Trabalho

Tabela 10.14 **205**
Resumo das Fontes de Financiamento Clássicas da EFPT

Tabela 10.15 **205**
Fontes de Financiamento da EFPT por Sistema Prestador, Malawi, 2009

Tabela 10.16 **208**
Despesa Pública Total com a EFPTE em 2007/08, MWK

Tabela 10.17 **211**
Dados/Informações sobre as Fontes de Financiamento da EFPT

Tabela 10.18 **213**
Valor e Distribuição da Despesa Pública Corrente da Autoridade de Educação e Formação Profissional (AEFP), por Principais Rubricas, Tanzânia, 2001 e 2009

Tabela 10.19 **215**
Educação Técnica Secundária: Panorâmica da Despesa Pública com a Educação e RAP por Região, Sudão, 2009

Tabela 10.20 **222**
Modelo de Tabela para Determinar as Taxas de Abandono Escolar

Tabela 10.21 **223**
Taxas de Repetência no Ensino Técnico Público por Área Formativa, Benim, 2003/04

Tabela 10.22 **226**
Professores e Instrutores por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009

Tabela 10.23 **227**
Tabela Sugerida para Determinar o Rácio de Professores Qualificados

Tabela 10.24 **227**
Distribuição do Pessoal Docente do ET, por Qualificação, Tanzânia, 2008/09

LISTA DE FIGURAS

Figura 7.1 **20**
Factores micro, macro e intermediários que Afectam o DPI

Figura 7.2 **21**
Áreas Programáticas e Beneficiários

Figura 7.3 **31**
Exemplo de Fontes e Mecanismos de Financiamento do DPI

Figura 7.4 **39**
Natureza dos Programas de DPI, por Sector e Tipo de Beneficiário, Tanzânia, 2012

Figura 7.5 **60**
Percentagem de Crianças dos 36 aos 59 meses considerados com Desenvolvimento Adequado, Serra Leoa, 2010

Figura 8.1 **77**
Total de Matrículas no ES por Faculdade, Suazilândia, 2000/01-2007/08

Figura 8.2 **78**
Taxa de Matrícula e Acesso ao ES por Género, Malawi, 2005/06

Figura 8.3 **84**
Espaço Médio por Estudante, por Campus, Suazilândia, 1999-2005

Figura 8.4 **85**
Utilização dos Espaços de Ensino, Por Tipo, Suazilândia, 2007

Figura 8.5 **99**
Total de Inscrições por Género e Graus Atribuídos Suazilândia, 1992-2007

Figura 8.6 **99**
Percentagem de Matrículas Femininas, por Faculdade, Suazilândia, 2007/08

Figura 8.7 **116**
Situação Ocupacional por Diplomados do ES, por Área de Estudo, Malawi, 2008

Figura 8.8 **117**
Taxa de Emprego (apenas sector moderno) de concluintes do ES por Grupo Etário, Malawi, 2008

Figura 8.9 **117**
Rendimento Médio Mensal dos Diplomados do ES, por Área de Estudo, Curso, Género e Situação Profissional, Malawi, 2008

Figura 9.1 **132**
Estrutura Organizacional da ENF e da Alfabetização, Marrocos, 2007

Figura 9.2 **140**
Taxa de Alfabetização (15 Anos e Mais), por Inquérito e Tipo de Inquérito, São Tomé e Príncipe, 2001-10

Figura 9.3 **147**
Número de Centros de ENF e Professores, Mongólia, 1997-2008

Figura 9.4 **148**
Número de Professores/Instrutores, por Nível de Habilitações, Mongólia, 2008

Figura 9.5 **148**
Proporção (em %) de Professores/Instrutores da ENF, por antiguidade, 2008

Figura 9.6 **159**
Proporção (em %) de adultos com alfabetização fluente de acordo com a educação alcançada na sua juventude e com as comparações com aqueles que participaram num programa ENF, 2000

Figura 10.1 **175**
Percursos nos Sistemas de Educação e Formação, 2010

Figura 10.2 **185**
Alunos de EFPT por 100.000 Habitantes no Malawi e Outros Países da SADC, 2008

Figura 10.3 **199**
Rendimento Mensal Líquido Médio dos Concluintes da EFPTE, Malawi, 2008

Figura 10.4 **207**
Principal Fluxo de Fundos no Sistema Público de EFPT (MOLISA), Vietname, 2007

Figura 10.5 **209**
Dotação à EFPT da Despesa Pública Corrente com a Educação, por Cobertura, Tanzânia e Países Africanos Comparáveis, 2006 ou ano mais recente

Figura 10.6 **216**
Despesa Unitária Pública com a EFPT Expressa em Percentagem do PIB per capita, Uganda e 22 Países Africanos, 2009

Figura 10.7 **221**
Taxas de Aprovação dos Inscritos no Exame Final por Programa, Uganda, 2009

LISTA DE CAIXAS

Caixa 7.1 **25**
Principais Ferramentas e Documentos de Referência Internacional

Caixa 7.2 **41**
Informações Chave sobre Programas e Serviços de DPI

Caixa 7.3 **58**
Abordagem aos Padrões de Desenvolvimento e de Aprendizagem Precoce

Caixa 8.1 **79**
Cálculo da Taxa Global de Acesso ao Ensino Superior

Caixa 8.2 **82**
Evolução Social da Procura por Ens Superior Na África Francófona e Análise de Sustentabilidade, 2007

Caixa 8.3 **119**
Conselho Africano e Malgaxe para o Ensino Superior

Caixa 9.1 **145**
Sistema de Informação e Gestão da ENF (SIGE ENF)

Caixa 9.2 **156**
Estudo para Medir os Resultados da Aprendizagem dos Participantes do Programa de Literacia

Caixa 10.1 **171**
Determinantes Históricos do Desen/ da EFPT

Caixa 10.2 **179**
Matrículas e Admissões



© World Bank / Régis L'Hostis



© UNICEF/BANA2013-00051/Jannatul Mawa

CAPÍTULO 7

DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

› Objectivo do Capítulo:
Analisar mais detalhadamente o sub-sector do Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) para permitir um desenvolvimento mais harmonioso, equitativo e eficiente.

1. NÍVEL MACRO: PERSPECTIVA GERAL DO DPI E ENQUADRAMENTO POLÍTICO, INSTITUCIONAL E FINANCEIRO

PROBLEMA

Analisar o contexto nacional do DPI para entender as medidas financeiras, políticas e institucionais e compreender o nível de comprometimento do governo de modo estabelecer um ambiente favorável ao desenvolvimento dos sub-sectores.

OBJECTIVOS

- Descrever as dimensões socioeconómicas, demográficas, de saúde e de educação a nível macro;
- Examinar o ambiente político e institucional do DPI;
- Avaliar o nível de financiamento público e privado do DPI e os mecanismos de partilha de custos entre os sub-sectores; e
- Determinar o nível de serviços do DPI e os custos unitários das intervenções.

MÉTODOS

- Analisar o estado e a evolução dos indicadores sócioe-conómicos e demográficos susceptíveis de afectar o desenvolvimento do sub-sector;
- Examinar os indicadores de saúde, nutrição e desenvolvimento infantil globais;
- Analisar o enquadramento jurídico, a coordenação sectorial e os mecanismos de acompanhamento e de garantia de qualidade a nível nacional;
- Examinar as fontes de financiamento e os mecanismos públicos e privados existentes (famílias, comunidades, ONGs, etc.)
- Descrever a evolução do orçamento do DPI e a distribuição de recursos, por fontes e serviços (educação, saúde e outras despesas sociais); e
- Determinar e analisar os custos unitários dos diferentes programas de DPI.

FONTES

Serviços Nacionais de Estatística e bases de dados dos IDM (Banco Mundial) e o WEO (FMI); documentos nacionais dos ministérios relevantes (educação pré-escolar, saúde, serviços sociais, família, justiça, etc.); documentos oficiais e relatórios dos parceiros de desenvolvimento; Relatórios nacionais SABER-ECD; despesa executada pelos diferentes ministérios para actividades de DPI; inquéritos nacionais sobre os agregados familiares e despesas; análise das despesas do sector público e dos REEPs e OMCs (Orçamentos Marginais para Constrangimentos) (Consultar http://www.devinfolive.info/mbb/mbbsupport/).

2. NÍVEL INTERMÉDIO: MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS DE IDP

PROBLEMA

Análise do fornecimento de serviços de DPI para entender melhor os seus contornos e identificar as prioridades de desenvolvimento.

OBJECTIVOS

- Fornecer um mapa detalhado de serviços e actividades de DPI .

MÉTODOS

- Descrever as principais áreas dos serviços de DPI;
- Identificar as principais abordagens à prestação de serviços;
- Detalhar as fronteiras programáticas dos serviços de DPI;
- Consolidar a informação anterior numa tabela ou gráfico de resumo.

FONTES

Documentos nacionais dos ministérios relevantes; outros documentos oficiais; relatórios oficiais dos parceiros de desenvolvimento; relatórios SABER-ECD e inquéritos específicos.

3. NÍVEL MICRO: AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS

PROBLEMA

Qual é a situação das crianças em termos de saúde, nutrição e desenvolvimento físico, linguístico, cognitivo e socio-emocional? Quais são as características do seu ambiente familiar? Qual é o nível de acesso e utilização dos serviços de DPI?

OBJECTIVOS

- Elaborar um quadro detalhado de crianças e dos seus ambientes domésticos para determinar as suas necessidades de desenvolvimento e o conteúdo do programa de DPI; e
- Compreender melhor o acesso e utilização dos serviços e programa de DPI.

MÉTODOS

- Analisar a situação sanitária, nutricional e de higiene das crianças;
- Analisar os indicadores de desenvolvimento linguísticos, cognitivos, socio-emocionais e físicos das crianças;
- Analisar as práticas parentais no cuidado das crianças pequenas; e
- Analisar as condições de acesso e utilização dos serviços de DPI.

FONTES

Inquéritos do tipo EDS (Estudo Demográfico e Sanitário), IIMA (Inquérito de Indicadores Múltiplos Agregados), QBE (Questionário de Bem-Estar) e de condições de vida; OCMSE (Orçamentação de Custos Marginais para Constrangimentos); inquéritos específicos ou qualitativos CAP (Conhecimento-Atitude-Prática) (estudos sobre os cuidados parentais nutrição, campanhas de vacinação, etc) e os dados administrativos dos ministérios da educação, saúde, ou qualquer outro relacionado com o DPI.

4. DISPARIDADES NO ACESSO E UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE DPI: OFERTA E PROCURA

PROBLEMA

Explicar a natureza, escala e as causas subjacentes das disparidades.

OBJECTIVOS

- Diagnosticar e quantificar as disparidades no acesso aos serviços de DPI; e
- Compreender as razões das disparidades para propor medidas correctivas.

MÉTODOS

- Desagregar os indicadores-chave de acesso, utilização e prática de cuidados de acordo com as características socio-económicas das famílias e das crianças (área de residência, rendimentos, género, estado de vulnerabilidade, etc.).

FONTES

Inquéritos do tipo EDS (Estudo Demográfico e Sanitário), IIMA (Inquérito de Indicadores Múltiplos Agregados), QBE (Questionário de Bem-Estar) e de condições de vida; CAPs (Conhecimento-Atitude-Prática), inquéritos de satisfação, e ainda dados administrativos dos Ministérios.

5. QUALIDADE E EFICÁCIA

PROBLEMA

Avaliar a qualidade e a eficácia externa dos principais serviços de DPI de modo a fornecer informações relevantes para a melhoria da gestão deste sub-sector.

OBJECTIVOS

- Analisar a qualidade dos serviços de DPI e avaliar o seu impacto no desenvolvimento das crianças e no seu desempenho no ensino primário.

MÉTODOS

- Avaliar a qualidade interna dos serviços de DPI com base em informações estruturais e indicadores de qualidade de processo através de inquéritos específicos;
- Analisar os resultados de CAP, inquéritos de satisfação aos utilizadores e aos agregados familiares; e
- Examinar os potenciais impactos positivos ou negativos de intervenções de DPI no desenvolvimento da criança e indicadores de educação.

FONTES

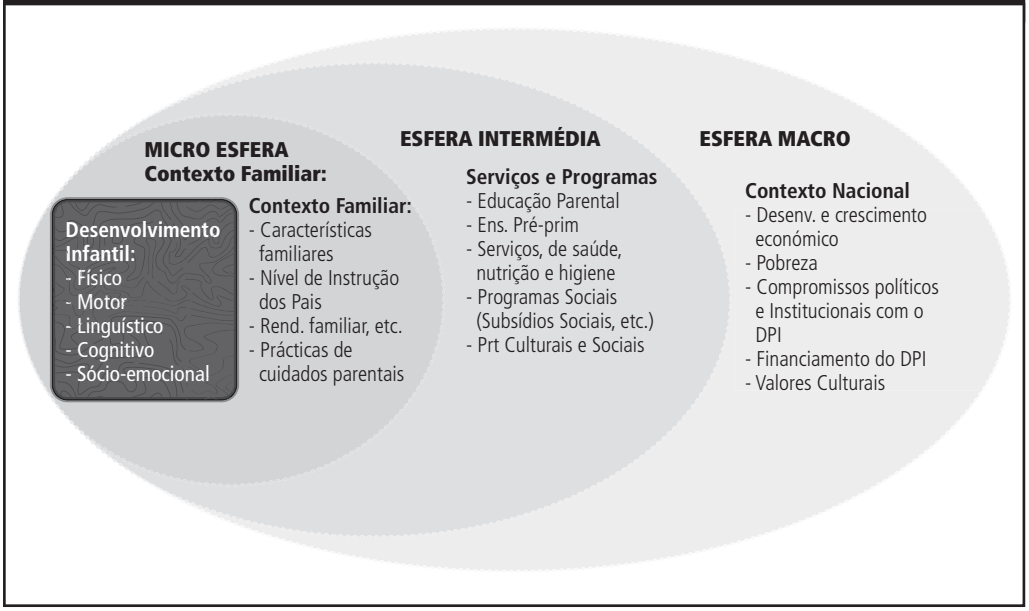
Inquéritos do tipo EDS (Estudo Demográfico e Sanitário), IIMA (Inquérito de Indicadores Múltiplos Agregados),documentos internos dos serviços de DPI e inquéritos de condições de vida; CAPs (Conhecimento-Atitude-Prática), anuários estatísticos e ainda dados administrativos dos Ministérios.

Introdução e Enquadramento Conceptual

Os capítulos anteriores já ficaram alguns aspectos do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), nomeadamente no que respeita à educação pré-escolar. No entanto, as actividades de DPI não estão limitadas a esta dimensão. Como se verá a seguir, as intervenções de DPI incluem um conjunto de actividades que visam o desenvolvimento global de crianças ao nível físico, linguístico, cognitivo e socio-emocional, desde a sua concepção (gravidez) até os primeiros anos de escolaridade primária (até aos oito anos de idade).

Este capítulo, irá portanto, analisar detalhadamente os diferentes aspectos do DPI em todas as suas dimensões-chave, concentrando-se em particular na educação, tendo em conta a abordagem global de tipo REEP explanada neste guia. No entanto, como a Figura 7.1 mostra, o DPI é fortemente influenciado por vários factores macro, intermédios e micro. Ao nível macro, os contextos macroeconómicos, sociais, demográficos, sanitários e políticos determinam em grande medida o compromisso político e financeiro das autoridades para com as actividades de DPI. O nível macro também determina a prestação de serviços e a eficiência das políticas sociais e familiares. Simultaneamente, o contexto micro (características familiares, práticas de cuidados parentais, crenças, cultura, etc.) afecta o desenvolvimento das crianças, com impacto directo sobre o meio em que crescem. Estes dois principais conjuntos de factores interagem com a qualidade e a quantidade dos serviços de DPI disponíveis a nível local num determinado país, cuja utilização será também condicionada por atitudes e práticas culturais e sociais específicas da comunidade onde as crianças e suas famílias estão integradas. Este é o nível intermédio.

FIGURA 7.1 - Factores micro, macro e intermediários que Afectam o DPI



Fonte: Adaptada de Vegas and Santibáñez, 2010.

Uma compreensão clara dos aspectos apresentados na Figura 7.1 contribui para uma percepção correcta dos componentes do DPI. Assim, depois de uma breve visão geral dos principais conceitos metodológicos que estruturam o DPI e os fundamentos para o desenvolvimento deste sub-sector, as três primeiras secções deste capítulo propõem ferramentas que irão ajudar à descrição dos níveis Macro (ver Secção 1), Intermédio (Ver Secção 2) e Micro (Ver Secção 3), que constituem o contexto para o DPI num determinado país. Entre outros benefícios, este exercício vai permitir a definição das principais dimensões do DPI e identificar os principais requisitos para o seu progresso harmonioso. No entanto, terá de ser complementado por uma análise mais detalhada da equidade na prestação e utilização dos serviços de DPI (ver Secção 4), para uma melhor definição das necessidades dos beneficiários-alvo. O capítulo termina com uma análise da qualidade e eficácia externa dos serviços de DPI (ver Secção 5), para melhor determinar a relevância dos serviços prestados e a utilidade da sua potencial expansão ou intensificação. **A ordem de apresentação das secções neste documento não deve necessariamente determinar a ordem em que serão tratadas na análise. Na verdade, cada secção é interdependente; a informação dada em cada uma delas contribui para cada uma das outras.**[1]

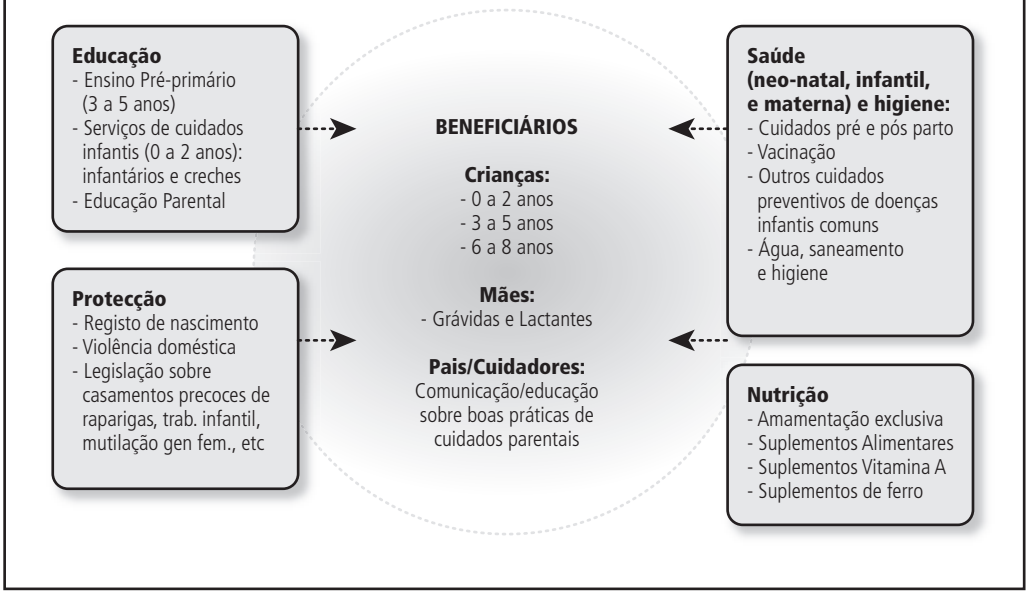
Definição de Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)

Definir a DPI é uma tarefa delicada. De facto, é usada uma variedade de termos a que são atribuídos significados diferentes, todos decorrentes de um conceito sobrecarregado. O termo DPI e a sua utilização, conteúdo e referências variam de acordo com os países, programas, escolas de pensamento e parceiros de desenvolvimento envolvidos nos programas em cada país.[2] As únicas normas de DPI internacionalmente reconhecidas hoje

em dia referem-se à abordagem global, ao grupo etário ou sub-grupos e às provas do retorno sobre o investimento.

No plano conceptual, o DPI é considerado como uma abordagem global para o desenvolvimento das crianças que incentiva o seu bem-estar físico, capacidades cognitivas e linguísticas e o seu desenvolvimento social e emocional. Inclui qualquer cuidado definido como um processo que conduz à criação de um ambiente favorável susceptível de contribuir para o desenvolvimento ideal das crianças.[3] Reflectindo a natureza multidimensional do desenvolvimento das crianças, os serviços de DPI são multissectoriais. As actividades destinadas ao desenvolvimento da primeira infância são, portanto, encontradas em vários sectores (sendo as principais a educação, saúde, higiene, alimentação e assuntos sociais) e na legislação relativa a cada sector. A Figura 7.2 abaixo fornece uma representação visual das diferentes áreas de intervenções de DPI e os seus principais beneficiários.

FIGURA 7.2 - Áreas Programáticas e Beneficiários



Fonte: Autores.

Grupos Alvo da População para os Serviços de DPI

O DPI cobre o período da vida de uma criança desde a concepção até aos oito anos de idade, período em que ocorrem as fases essenciais de desenvolvimento. É comum dividir este período em três fases que reflectem fases específicas do crescimento e para as quais são oferecidos serviços específicos. Cada uma destas fases é muito importante para o desenvolvimento das crianças, e está longe de ser exclusiva e independente, são incrementais, cada fase sendo consolidada pela seguinte (Naudeau et al., 2011).

(i) *Crianças com idade entre 0 e 2 anos:* Este período é considerado o mais importante para a sobrevivência e desenvolvimento das crianças e é também a fase em que as crianças estão mais vulneráveis à falta de cuidados apropriados. A ausência ou falta de cuidados e intervenções apropriadas durante essa fase da vida das crianças expõe-na a danos, por vezes irreparáveis, em especial em termos do seu desenvolvimento físico e cognitivo. Na verdade, é durante este período que decorre a maior parte do desenvolvimento do cérebro, bem como de todas as aptidões relacionadas, tais como visão, audição e controlo emocional. Uma nutrição adequada, através de dietas equilibradas durante a gravidez, a amamentação exclusiva até os seis meses e posterior alimentação complementar, são necessárias para garantir o melhor desenvolvimento destas funções. Da mesma forma, proporcionar um ambiente estimulante, seguro, protetor e afectuoso vai permitir que as crianças desenvolvam um forte relacionamento com seus pais e cuidadores e dará às crianças os fundamentos de que necessitam para desenvolver novas capacidades.

(ii) *Crianças com idade entre 3 e 5 anos:* Durante esta fase, o progresso é principalmente em termos de desenvolvimento cognitivo, linguagem, desenvolvimento socio-emocional e interacção com os pares. Tornam-se agora importantes formas mais complexas de estimulação linguística e cognitiva pelos pais e cuidadores, além de uma atenção permanente à nutrição, saúde e protecção. As actividades de educação pré-escolar proporcionam um enquadramento adequado.

(iii) *Crianças com idade entre 6 e 8 anos:* É nesta idade que os aspectos do desenvolvimento infantil enumerados acima são consolidados e quando ocorre a transição para a escola primária. Na prática, esse grupo etário é muitas vezes ignorado pelos profissionais de DPI, principalmente devido a restrições do programa que transferem responsabilidades para o sistema de educação formal, através de escolas primárias. No entanto, esta fase é de extrema importância, especialmente em países onde o ensino pré-escolar é limitado. Para esse grupo etário, é essencial garantir que a escola esteja preparada para os receber (ver o trabalho de Britto sobre a disponibilidade escolar (Britto, 2012)).

No âmbito deste guia, serão utilizados estes três grupos etários quando necessário, para cumprir com as convenções. No entanto, é interessante notar que esta divisão está longe de ser homogénea e pode variar de país para país, das idades oficiais de entrada na educação pré-escolar e primária ao período de duração destes ciclos. A Tabela 7.1 abaixo ilustra a diversidade de idades de acesso pré-escolar e a sua duração em países africanos.[4] Dependendo do país, a idade de acesso pré-escolar pode variar entre os três e os seis anos, e a duração do ciclo de um a três anos.

TABELA 7.1 - Idade Oficial de Acesso à Pré-Primária e Duração do Ciclo, Países Africanos, 2012

Idade de Acesso à Pré-primária	Duração do Ciclo Pré-Primário			
	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos
3 anos		Maurícias	Botsuana, Burquina Faso, Cabo Verde, RCA, Chade, Comores, Congo, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Gabão, Quénia, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Moçambique, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa, Somália , Suazilândia, Togo, Uganda, Zimbábue	Guiné Equatorial, Gâmbia, Mali, Zâmbia
4 anos		Benim, Camarões, Gana, Seicheles	Burundi, Etiópia, Guiné, Guiné-Bissau, Níger, Ruanda, Senegal	
5 anos	Angola	Eritreia, Namíbia, Tanzânia		
6 anos	África do Sul			

Fonte: Base de Dados do Instituto de Estatística da UNESCO.

A importância de investir no DPI

A prestação de cuidados adequados e precoces a crianças pequenas é muito importante, uma vez que a sua ausência compromete o desenvolvimento futuro da criança. Esse investimento é muitíssimo valioso porque muitas vezes acarreta fortes externalidades positivas que são percebidas tanto em termos da vida do indivíduo (melhor saúde, sociabilidade, aptidão escolar, retenção, aprendizagem, aumento dos rendimentos na idade adulta, etc.) como da sociedade em geral (maior produtividade dos trabalhadores, crescimento económico, igualdade, redução da delinquência e comportamentos de risco, etc.). Muitos estudos mostram que o investimento precoce em actividades de DPI é benéfico, uma vez que:

(i) *melhora a eficácia interna da educação*, garantindo que as crianças que se matriculam no ensino primário estão bem preparadas para acompanhar as aulas. Os estudos sublinham que a aptidão escolar, além da aptidão cognitiva, depende da saúde mental, física e emocional das crianças, bem como da sua capacidade de desenvolver relacionamentos (Hair et al., em Naudeau et al., 2011).[5] Numerosos estudos mostram que estas faculdades estarão mais desenvolvidas quando as crianças tiverem recebido os cuidados e estímulos adequados na primeira infância, contribuindo para uma melhor preparação para a escola, melhor desempenho, redução da repetência e menor probabilidade de abandono escolar precoce (Jaramillo e Mingat, 2011; Garcia et al., 2011).[6]

Também tem sido demonstrado que os serviços de DPI são particularmente benéficos para as crianças dos meios mais desfavorecidos, permitindo-lhes participar na escola primária com as aptidões e conhecimentos necessários.[7]

(ii) *Favorece a redução das disparidades sociais e económicas*, já que os benefícios das actividades de DPI se estendem para além do ensino primário das crianças. Tais investimentos, ao oferecer a crianças de meios desfavorecidos uma melhor transição para a escola primária e melhores resultados de aprendizagem, contribui para cortar a transmissão inter-geracional da pobreza através do aumento da produtividade e do rendimento dos indivíduos na idade adulta. Para a sociedade em geral, isso traduz-se em maior produtividade no local de trabalho e em crescimento económico sustentado, conduzindo a um aumento dos padrões de vida de toda a população.

(iii) *Contribui para a melhoria dos resultados sanitários e sociais*, em particular através do impacto positivo sobre a educação das raparigas, o que é conseguido através de um melhor controlo da fertilidade, respostas às doenças neonatais e infantis, práticas de higiene, aumento do registo de nascimentos, etc.

(iv) *Ajuda a reduzir comportamentos negativos que transitem da adolescência para a idade adulta*, através de impactos positivos sobre fumar, comportamento sexual de alto risco, abuso de drogas e álcool e actividades criminosas, graças a melhores níveis de educação e empregabilidade.

(v) *Impacto positivo sobre a educação das raparigas e empregabilidade das mães,* graças aos serviços de creche e infantários que permitem às mães tempo e disponibilidade para trabalhar. Entre outras conclusões, estudos realizados no Quénia mostraram que a disponibilidade de serviços de DPI, tais como creches ou instituições pré-escolares têm ajudado a melhorar a escolarização de meninas que de outra forma teriam permanecido em casa para cuidar dos seus irmãos mais novos (Lokshin et al., 2000).

Dado o número e a variedade desses resultados positivos, os investimentos em DPI são hoje reconhecidos como estando entre os mais benéficos para os indivíduos e a sociedade, e contribuindo para a aceleração do desenvolvimento de ambos.[8] Actualmente, há inúmeras ferramentas internacionais que promovem e apoiam o DPI (ver Caixa 7.1) .

CAIXA 7.1
Principais Ferramentas e Documentos de Referência Internacional sobre o DPI

- **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Especialmente o Artigo 5 sobre a responsabilidade dos pais de assegurar que os direitos das crianças sejam respeitados, o Artigo 18 sobre a responsabilidade dos Estados signatários em providenciar aos pais o apoio adequado e o Artigo 24, sobre a divulgação aos pais e aos filhos de informação adequada sobre saúde, nutrição e saneamento.
- **O comentário nº 7 sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança** descreve como a convenção deve ser interpretada em termos de primeira infância.
- **O Objectivo 1 da Educação Para Todos visa** "*Expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.*"
- **O Plano da União Africana para a Segunda Década da Educação** que coloca o DPI como 8ª área prioritária.
- **O Relatório EPT 2007 (Educação Para Todos)** destaca a primeira infância, declarando que "*Os programas de educação parental demonstraram a sua eficácia em melhorar o ambiente familiar das crianças.*"
- **O Relatório do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Primeira Infância (agosto de 2010)** que destaca a necessidade de uma abordagem integrada ao DPI e à educação parental como estratégia fundamental.
- **Relatório da OMS de 2008 (Um Poderoso Equalizador)** que fornece uma estrutura para compreender o ambiente ideal para um DPI óptimo.
- **Pesquisa recente sobre a sobrevivência e desenvolvimento da criança** (Lancet Series e outros).

Fonte: Consultar cada um dos documentos citados.

No geral, os resultados defendem o rápido desenvolvimento de estratégias articuladas e sustentáveis de DPI, tanto em termos financeiros como humanos. A primeira etapa consiste em aproveitar as ferramentas para alcançar uma compreensão global e relevante do sector como um todo e dos seus principais intervenientes, que as seções seguintes visam proporcionar.

SECÇÃO 1

NÍVEL MACRO

1.1 PERSPECTIVA GERAL DO CONTEXTO NACIONAL

O ponto de partida para o diagnóstico é compreender o contexto nacional que afecta as crianças e as suas famílias. A Tabela 7.2 fornece uma visão geral dos indicadores que serão utilizados para descrever várias dimensões do contexto macro: factores socio-económicos, demográficos, sanitários e educação. Esta lista não é exaustiva e pode ser complementada por outros indicadores para oferecer uma visão mais ampla e completa.

TABELA 7.2 - Contexto Macro do DPI e Indicadores de Antecedentes Familiares

Indicadores socio-económicos e demográficos
População-alvo, por grupo etário (0 a 2 anos, 3 a 5 anos, 6 a 8 anos) Número e % da população total PIB per capita Percentagem de famílias abaixo da linha de pobreza (%) Percentagem da população urbana (%) Taxa de alfabetização de adultos (%) Taxa de alfabetização de mulheres jovens (15-24 anos) (%) Taxa de prevalência do HIV/SIDA (%) Percentagem de crianças registadas à nascença (%) Proporção de crianças vulneráveis e órfãos (%) Proporção de trabalhadores infantis (%) Prevalência da mutilação genital feminina (%)
Indicadores de Nutrição e Saneamento (mães e crianças)
Taxa de mortalidade infantil (por 1.000 nados-vivos) taxa de mortalidade infantil (por 1.000 nados-vivos) Principais causas de mortalidade infantil Taxa de mortalidade materna (por 1.000 nados-vivos) Desnutrição (0 a 5 anos) Prevalência de atrofia (%) Prevalência de nanismo (%) Prevalência de baixo peso (%) Prevalência de sobrepeso (%)
Indicadores de Educação e de Desenvolvimento Intelectual e Cognitivo das Crianças
Índice IIMA (e seus sub-componentes) Participação das crianças que entram na escola em idade escolar oficial (%) Taxa bruta de admissão no ensino primário (%) Taxa de conclusão do ensino primário (%) Domínio da leitura e matemática no ensino primário (por exemplo, pontuações EGRA/EGMA)

Fonte: Autores.

Sempre que possível, é interessante observar a evolução desses indicadores ao longo do tempo, mas também para compará-los num determinado ponto no tempo para países com níveis de rendimentos semelhantes. Poderá também ser útil comparar o progresso em relação às metas nacionais ou internacionais (ODM, etc.). A maioria destes indicadores já foi tratada em secções de capítulos anteriores deste guia, como no Capítulo 1 (Contexto Demográfico e Macroeconómico), Capítulo 2 (Matrículas), Capítulo 4 (Qualidade de Resultados de Aprendizagem) e o Capítulo 5 (Eficácia Externa). Não vamos portanto, explicá-los novamente aqui (Consulte os capítulos citados). O índice de DPI, um indicador inovador, baseado em pesquisas e outros IIMA4 da UNICEF é explicado em maior detalhe no Anexo 7.1.[9]

1.2 MEDIDAS POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS

O compromisso dos governos para o estabelecimento de um ambiente propício para o desenvolvimento do sub-sector do DPI pode ser avaliado através de uma análise das medidas políticas, institucionais e financeiras.

Esta análise envolve a recolha de informações sobre os instrumentos políticos e institucionais que determinam as intervenções de DPI. Os dados sobre as diversas fontes e os montantes de financiamento (dotações orçamentais, financiamento privado, ajuda internacional, etc.) irão enriquecer essa abordagem e em especial, avaliar o nível de envolvimento do Estado no DPI.

Pode ser conduzido um estudo com os principais interessados, abrangendo quatro áreas principais: o enquadramento jurídico, a coordenação sectorial, o financiamento e a fiscalização nacional e ainda os mecanismos de garantia de qualidade.[10] Entre outros, estes diferentes aspectos permitem ao analista determinar a existência de um quadro regulamentar e legal adequado, o grau de coordenação entre os sectores e entre as instituições, a disponibilidade e suficiência de financiamento público e a existência e aplicação de normas de qualidade para garantir a integração e a qualidade dos serviços de DPI (SABER-ECD, Banco Mundial, 2011).

O enquadramento político é de extrema importância na medida em que todas as outras dimensões são determinados por ele. Tal como sublinhado por Naudeau et al., 2011, a existência de um enquadramento político para o DPI, além de aumentar a visibilidade das questões relacionadas, permite clarificar os papéis e responsabilidades dos diferentes intervenientes e agências, o que é tanto mais necessário dada a natureza multi-sectorial das actividades e a multiplicidade dos intervenientes. Ajuda também à mobilização de recursos públicos e privados, oferecendo orientações programáticas claras. Além disso, constatou-se que os programas de DPI terão maiores oportunidades de apoio (e não menos por parte dos parceiros de desenvolvimento), quando estão relacionados com outros programas sectoriais, incluindo a educação e a saúde (UNESCO, 2007).[11]

TABELA 7.3 - Questões para a Análise do Enquadramento Político, Institucional e Financeiro do DPI

	Principais Perguntas
Enquadramento Legal	• Existe uma política nacional, uma estratégia ou um enquadramento jurídico para os serviços de protecção à criança ou de DPI? • É aplicada? • Existe um compromisso político de alto nível? • Os programas e actividades de DPI estão incluídos nos quadros nacionais e sectoriais (DERP, planos do sector da educação e da saúde, etc.)? • Quais foram as fases do seu desenvolvimento? As partes interessadas (as comunidades, ONGs, sector privado, etc.) foram envolvidas? • A estratégia privilegia uma abordagem integrada às necessidades da infância? Os serviços são integrados? Que programas e actividades são oferecidos? Qual é a sua cobertura? • Que grupos etários são abrangidos pelo DPI? São cobertos por diferentes instituições, e quais? • Qual é a idade oficial da escolaridade obrigatória? • Por lei, existem serviços de DPI livres ou obrigatórios (como a educação pré-escolar, vacinação)? • Em caso afirmativo, quais? • Qual é o papel do sector privado? • Os papéis e responsabilidades dos diferentes intervenientes (a nível central e local) estão claramente definidos?
Coordenação Intersectorial	• Existe uma estrutura de coordenação inter-sectorial para as actividades de DPI? • Quais foram as etapas do seu desenvolvimento? • Qual é a instituição ou Ministério responsável? As partes interessadas consideram-no legítimo? • Qual é a sua composição? Todos os intervenientes estão representados de forma adequada? • Como é implementado o DPI a nível central e local? • O país tem uma estratégia nacional e inter-sectorial claramente definida? • Se assim for, os planos de acção estão disponíveis para implementação a nível nacional? • Foi elaborada uma estratégia de comunicação? • Existe uma sobreposição nas actividades realizadas por diferentes intervenientes?
Financiamento (Ver também Secção 1.3)	• Qual a percentagem de financiamento público alocado ao DPI nas áreas de educação, saúde, nutrição, água e saneamento, despesa social, protecção à criança? Quais são as metas de curto e longo prazo? • Quais são as diferentes fontes de financiamento (público / privado) e os seus mecanismos de atribuição? • As parcerias público-privadas são incentivadas? Que percentagem dos gastos com o DPI é coberta pelas famílias? • É solicitada a ajuda internacional? Se assim for, para a que programas? Quanto representa no financiamento total?
Mecanismos de Monitorização Nacional e Garantia de Qualidade	• Foram estabelecidos padrões de qualidade para o DPI ? • Existem normas para os rácios de crianças-pessoal, número de crianças por grupo, espaço por criança, programas de alimentação, qualificações e remuneração do pessoal, duração dos programas e/ou resultados das crianças em termos de aprendizagem e desenvolvimento precoce? • É obrigatória a formação adequada do pessoal de DPI e prestadores de cuidados? • Qual é o estatuto do pessoal que trabalha no DPI? • O estatuto do pessoal é determinado a nível nacional ou local? • O estatuto pessoal é aplicado? • Existem procedimentos para o controlo de qualidade e a aplicação de normas em programas e serviços de DPI? • A garantia da qualidade é baseada na inspecção ou na certificação? • As normas e padrões são aplicados?

Fonte: Adaptado de SABER-ECD, Banco Mundial 2011 e UNESCO, 2007.

A Tabela 7.3 acima, parcialmente inspirada pelo relatório SABER-ECD e dados da UNESCO de 2007, fornece exemplos de perguntas que poderão apoiar este diagnóstico institucional.[12] O Exemplo 7.1 abaixo ilustra a análise das considerações institucionais relativas ao DPI na Libéria.

EXEMPLO 7.1

(Contexto do DPI): Aspectos Institucionais da Coordenação Inter-sectorial na Libéria

Fonte: SABER-ECD, Relatório Nacional da República da Libéria, 2012.

A Política Nacional Inter-sectorial para o Desenvolvimento na Primeira Infância na Libéria (PNIDPI) é uma política de DPI explicitamente multi-sectorial. A PNIDPI é a primeira do seu tipo na Libéria e ilustra o compromisso do país perante os seus cidadãos mais jovens. A política foi lançada oficialmente em Abril de 2012, e a preparação do plano de implementação está em curso. O principal objectivo desta política é favorecer a coordenação e a coesão entre os numerosos intervenientes no DPI para criar um sistema de DPI unificado.

A PNIDPI propõe uma selecção de objectivos ambiciosos para intervir na cobertura, qualidade e implementação de um sistema integrado de DPI. O que se segue é um resumo dos objectivos a atingir num horizonte de cinco anos:

- Construir novos centros de DPI e prestar um serviço que abranja 70% das áreas mais necessitadas;
- Desenvolver um quadro de formação de DPI e formar, pelo menos, 50% dos professores de DPI e outro pessoal;
- Reduzir a desnutrição infantil de 20% para menos de 5%; e
- Aumentar a taxa de utilização de mosquiteiros impregnados para combater a malária, de 45% para 80%.

O Gabinete de Educação para a Primeira Infância foi criado para assumir a função institucional de coordenação entre os sectores do DPI. Baseada no Ministério da Educação, a equipa do Gabinete foi nomeada em 2011, para liderar o DPI na Libéria. Como parte da PNIDPI, a comissão nacional inter-sectorial de DPI foi criada para liderar o desenvolvimento da política e os programas a uma escala nacional. O comité inclui representantes dos Ministérios da Educação (presidente da comissão), da Saúde e Assuntos Sociais, Género e Desenvolvimento, Justiça, Finanças e Assuntos Internos. Os objectivos específicos da comissão são os seguintes:

- Facilitar a gestão e coordenação da PNIDPI sob a liderança do Ministério da Educação;
- Iniciar a preparação e revisão das políticas, planos de acção, normas e decretos necessários à implementação da PNIDPI;
- Assegurar a disponibilidade de recursos para a implementação da PNIDPI;
- Gerir o direccionamento dos programas para garantir que os serviços alcançam os grupos desfavorecidos;
- Coordenar as parcerias necessárias para o fornecimento integrado de serviços;
- Coordenar a implementação de bases de dados de informação, conforme as necessidades;
- Apoiar e coordenar a implementação dos organismos inter-ministeriais ao nível sub-nacional; e
- Preparar, acompanhar e avaliar o plano de implementação.

Além disso, a PNIDPI estabeleceu comités inter-ministeriais, aos níveis regional e local. No passado, o sistema de DPI na Libéria teve pouco direccionamento e fraca cobertura. A implementação da PNIDPI e a comissão inter-ministerial prevêem um enquadramento para a coordenação e constituem um primeiro passo para um sistema de DPI eficiente e bem integrado. Além de representantes ministeriais, o sistema liberiano de DPI inclui vários outros intervenientes, como os parceiros de desenvolvimento, ONGs locais e internacionais e representantes da sociedade civil, pessoal, comunidades e famílias.

1.3 CUSTOS E FINANCIAMENTO DO DPI

A análise do custo e financiamento de programas e serviços de DPI é um exercício fundamental no diagnóstico do sector na medida em que qualquer política que vise ampliar a cobertura e melhorar a qualidade dos serviços de DPI vai depender em grande parte do seu custo relativo e do financiamento público e privado disponível para o sub-sector, bem como o uso eficiente desses recursos.

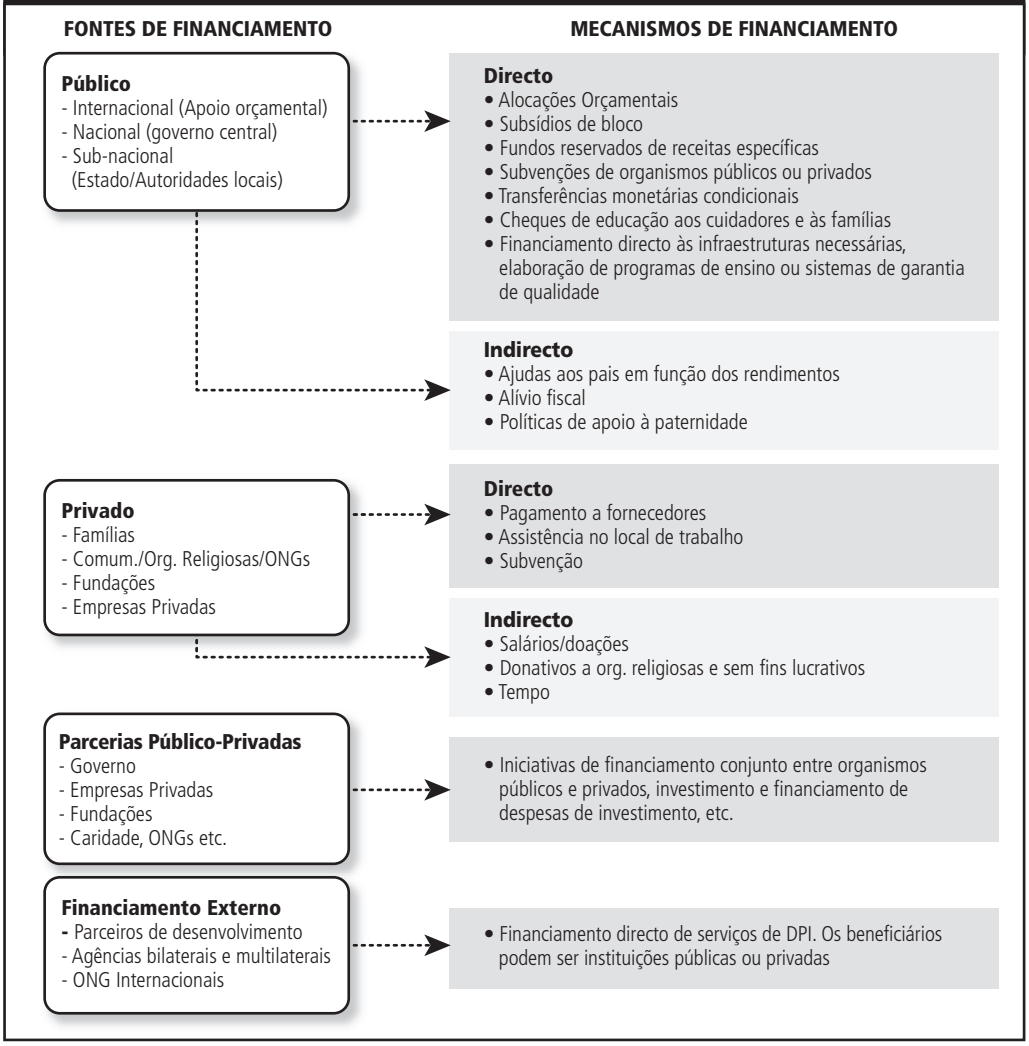
Esta secção terá como objectivo reconstituir o mais exaustivamente possível o custo dos serviços de DPI e a despesa pública e privada que lhe é dirigida. Duas abordagens são oferecidas aqui, para estabelecer: (i) o custo e o volume de financiamento público; e (ii) o custo e o financiamento dos serviços de DPI em geral. Enquanto a primeira é baseada numa análise clássica dos orçamentos executados pelos ministérios responsáveis pelo DPI, a segunda visa reconstituir o custo global com base numa sub-amostra representativa dos principais serviços de DPI, sobre a qual será possível estimar o volume global de financiamento por fonte (pública/privada). Esta segunda abordagem tem a vantagem de ser capaz de estabelecer os custos e financiamentos principais do sub-sector num contexto em que tais informações não estão imediatamente disponíveis, especialmente quando tais serviços são oferecidos por prestadores privados, ONGs ou comunidades.

De facto, uma das características do DPI é que as fontes e mecanismos de financiamento são numerosos, e ao contrário do financiamento da educação primária formal, os recursos públicos do DPI não são, geralmente, a principal fonte de recursos. Assim, a correcta identificação das diferentes fontes e mecanismos de financiamento é necessária para estabelecer correctamente os custos e financiamento do sector.

1.3.1 FONTES E MECANISMOS DE FINANCIAMENTO

A recolha de dados relativos aos fluxos de financiamento será baseada na informação recolhida a partir de serviços e programas de DPI, conforme a Seção 2 deste capítulo (ver Tabela 7.8). As fontes de financiamento devem ser identificadas para cada um dos diferentes programas. Naudeau et al., 2011 e UNESCO, 2007 oferecem uma adaptação do diagrama de Belfield de 2006 sobre as diferentes fontes de financiamento e mecanismos de DPI que pode ser útil neste exercício.

FIGURA 7.3 - Exemplo de Fontes e Mecanismos de Financiamento do DPI



Fonte: Adaptado de Belfield, 2006, em UNESCO, 2007, e Naudeau et al., 2011.

Há três principais fontes de financiamento disponíveis: público, privado e estrangeiro. Cada uma destas fontes será descrita a seguir. As informações sobre custos e financiamento são muitas vezes difíceis de recolher, por um lado, porque os sistemas de contabilidade não estão adaptados para reflectir os custos mas apenas os gastos, e, por outro lado, pela pouca capacidade dos sistemas de informação de muitos países de recolher as informações necessárias (sobre o financiamento e a cobertura do serviço) a partir de fornecedores locais e consolidá-las nos níveis regionais e centrais (Levin e Schwartz, 2012). Além disso, quando a despesa pública está em causa, os gastos de capital raramente são documentados para as actividades de DPI.

Recursos Públicos

O fluxo de fundos públicos do governo central pode assumir várias formas, desde subsídios parciais até à cobertura total dos custos operacionais dos serviços. Embora na maioria dos casos o financiamento público seja dedicado a programas e serviços públicos de DPI, alguns fornecedores privados recebem subsídios por meio de transferências. Em outros casos, as transferências públicas são feitas para beneficiários de serviços, como no caso de apoios sociais a famílias com crianças pequenas. Tais informações podem ser encontradas nas execuções orçamentais dos Ministérios responsáveis pela educação pré-escolar, o Ministério dos Assuntos Sociais e da Família, ou o Ministério da Saúde, no caso de programas de educação parental.[13]

Em países com sistemas administrativos e de financiamento descentralizados, os governos locais podem assumir uma parte das despesas de DPI. No Quénia, por exemplo, o governo central financia os salários dos professores pré-escolares e as autoridades locais cobrem outros custos operacionais e de manutenção das escolas pré-primária. Na ausência de um sistema de informação centralizado, esses dados podem ser obtidos a partir dos orçamentos executados de municípios, distritos e governos provinciais.

Despesa privada

A despesa das famílias pode ser particularmente elevada devido à prevalência do regime privado e comunitário de alguns serviços de DPI, como a educação pré-escolar. Os dados podem ser consolidados a partir de inquéritos da despesa das famílias por módulos de ensino.[14]

As contribuições do sector privado podem assumir uma variedade de formas, sendo a mais comum cobrir as despesas de pessoal (em creches e pré-escolas) contratado para cuidar dos filhos de funcionários das empresas. Além disso, algumas empresas privadas têm creches ou pré-escolas próprias especificamente para os filhos dos seus empregados. Embora tais dados sejam difíceis de obter, é possível fazer estimativas razoáveis quando os custos unitários de serviços similares e o número de crianças que beneficiam do serviço é conhecido. Os dados sobre os gastos por empresas privadas devem ser obtidos directamente destas.

As ONGs e outras organizações comunitárias e religiosas podem desempenhar um papel importante no financiamento dos serviços de DPI, alguns dos quais podem ser integral ou parcialmente financiados por estas organizações. Também podem ser fornecidas contribuições em espécie (empréstimos de instalações à comunidade, fornecimento de materiais pedagógicos, comida, trabalho voluntário, etc). Essas informações sobre contribuições monetárias e em espécie são geralmente muito difíceis de obter.

Financiamento externo

Os parceiros de desenvolvimento bilateral e multilateral e as ONGs internacionais podem contribuir para o financiamento de algumas actividades. Devem ser tomadas algumas providências para evitar a duplicação na contabilização de tais fundos quando estes são fornecidos como apoio orçamental ou sectorial, ou são geridos por autoridades locais ou outros intervenientes.[15]

1.3.2 ANÁLISE DO FINANCIAMENTO PÚBLICO DOS SERVIÇOS DE DPI

O Capítulo 3 explica a abordagem e princípios de cálculo dos principais indicadores de custos e de financiamento público. Embora a análise se centre no sector da educação formal, as ferramentas oferecidas são relevantes para a análise das diferentes áreas de programas de DPI, como a saúde, nutrição e educação parental.

Esta secção tem como objectivo analisar a evolução dos recursos públicos de DPI, distinguindo sempre que possível entre aqueles que se dedicam a cada tipo de programa ou serviço. Para cada programa, a análise deve ser complementada por um exame das despesas correntes e de capital para avaliar o grau de continuidade de cada uma. Para avaliar os esforços dos governos e a prioridade dada pelo Ministério relevante ao sub-sector, é comum comparar o nível da despesa recorrente a um conjunto de indicadores, como o PIB, a despesa corrente total (excluindo o serviço da dívida) ou as despesas correntes com o ensino. Caso existam dados, será útil desagregar as despesas correntes, por natureza, analisando a parcela que está atribuída a cada componente-chave (salários, bens e serviços, subsídios e transferências, etc).

Considerando que a evolução das despesas públicas (global, correntes e de capital) dedicadas aos serviços de DPI deve ser analisada durante um período razoável de tempo (geralmente 10 anos), a desagregação das despesas por natureza deve ser realizada para o ano mais recente, dado o trabalho envolvido.[16] A Tabela 7.4 resume os dados financeiros que podem ser aproveitados no contexto da análise dos recursos públicos destinados ao DPI.

TABELA 7.4 - Principais Desp. Públicas Ens Pré-primário
Evolução da Despesa Pública Atribuída ao Ens. Pré-Primário (num período de 10 anos) • Evolução da despesa corrente (em termos nominais e constantes) • Evolução das despesas de capital (em termos nominais e constantes) • Evolução da percentagem de despesa corrente na despesa total (%)
Comparação da Despesa Corrente c/ o Ens. Pré-Primário (num período de 10 anos) em relação ao: • PIB • Despesa Corrente Pública Total (excluindo o serviço de dívida) • Despesa Corrente Total com a Educação • Despesa Corrente com outros sub-sectores da educação
Percentagem de Despesa Corrente c/ o Ens. Pré-Primário (no Ano Mais Recente) atribuída a: • Salários (%) • Bens, serviços e material pedagógico (%) • Transferências sociais e apoio às famílias (%)

Fonte: Autores.

1.3.3 ESTIMATIVA DOS CUSTOS PÚBLICOS UNITÁRIOS POR PRINCIPAIS PROGRAMAS DE DPI

A estimativa dos custos públicos unitários (custo médio de investimento público por beneficiário) é simplesmente obtida dividindo-se o custo total do financiamento público de determinado serviço ou programa pelo número dos seus beneficiários. Também é comum estabelecer-se o peso relativo destes custos unitários em relação ao PIB per capita para o ano considerado.

Embora os custos unitários forneçam informações valiosas para os governos, em particular à luz da expansão ou melhoria da qualidade das políticas de DPI, estes devem ser usados com prudência. Na verdade, o nível dos custos unitários é fortemente afectado por: (i) o tipo de prestação de serviços; (ii) a qualidade do serviço (qualificação e remuneração de pessoal, a disponibilidade de materiais de aprendizagem, dias/horas em que o serviço é prestado, etc); (iii) cobertura geográfica (projecto-piloto, cobertura regional ou nacional, etc.); ou (iv) áreas-alvo e grupos populacionais (áreas rurais remotas, centros urbanos, etc.). Tais diferenças devem ser tidas em consideração quando se realizam as comparações.[17]

A análise exclusiva de custos e despesas públicas acarreta duas limitações importantes: (i) tendo em conta a multiplicidade de fornecedores e o papel muitas vezes limitado do sector público (tanto na implementação como no financiamento de programas e serviços de DPI), pode levar a uma subestimação dos custos operacionais reais de tais programas e do seu financiamento total; e (ii) não fornecerá as informações necessárias, quando os governos estiverem a ponderar a intensificação ou o financiamento parcial (por meio de subsídios, por exemplo) e custos de serviços de DPI não-públicos.

1.3.4 ESTIMATIVA DO CUSTO TOTAL DOS PRINCIPAIS E PROGRAMAS DE DPI

Uma abordagem para a estimativa do custo total e financiamento dos serviços de DPI é o método de ingredientes (Levin e Schwartz, 2012). Este método é baseado em cinco passos práticos e consiste na identificação dos principais dados/ingredientes necessários para cada programa (pessoal, materiais pedagógicos, transporte, instalações, saúde, nutrição, jogos e assim por diante), para, em seguida, estabelecer o custo real de cada um com base em preços de mercado ou outra abordagem de estimativa de custo.[18] Nesta base, pode ser determinado o custo global do serviço, bem como o seu custo unitário e as respectivas contribuições do Estado, famílias, comunidades, ONGs, etc. A Tabela 7.5 descreve os cinco passos.

TABELA 7.5 - Cinco Passos para a Análise dos custos com os serviços DPI – O Método dos Ingredientes

1. Identificar os serviços e as suas principais características Onde forem identificadas diferenças significativas, (público/privado, urbano/rural), abordar cada um separadamente
2. Determinar os principais ingredientes e dados Pessoal, fornecimentos, infra-estrutura, transportes, quantidade e qualidade de outros dados necessários para um determinado número de beneficiários
3. Estabelecer o custo de cada um dos ingredientes / informações listadas no ponto 2 Com base em preços de mercado, custo real ou outra estimativa
4. Determinar o custo global do programa e os custos unitários por beneficiário Os custos podem ser calculados por região, tipo de programa ou parcela do PIB
5. Identificar as principais fontes de financiamento e quaisquer mecanismos de partilha de custos Governo (central e local), ONGs, famílias, voluntários, etc.

Fonte: Levin and McEwan, 2001 em Levin and Schwartz, 2012.

O exercício é completado pela reconstituição do custo global, multiplicando o custo unitário de cada serviço pelo número total de beneficiários estimados. Para estar completo, será necessário adicionar dados sobre qualquer coordenação, administração e despesas gerais de acompanhamento e avaliação relativas à gestão central e descentralizada, seja pública ou privada. Isto pode ser feito através da estimativa do custo das instalações, dos serviços prestados, do pessoal e distribuição entre os programas de DPI de acordo com os respectivos orçamentos ou cobertura (participação de todos os beneficiários).

Com base no custo global e nos dados de financiamento, será possível determinar:

- Os pesos respectivos dos principais intervenientes no financiamento de programas e serviços (governo, famílias, comunidades, ONGs, o sector privado, parceiros de desenvolvimento, etc) dos programas de DPI.

- As respectivas percentagens de despesas correntes e de capital;

- Os pesos respectivos do pessoal, bens e serviços e outras despesas de transferências no âmbito de despesas correntes; e

- A importância comparativa de tais níveis de financiamento em relação ao financiamento dos sectores da saúde, da educação, ou ao PIB.

O Exemplo 7.2 proporciona uma ilustração da aplicação do método de ingredientes, com base em dados fictícios.

EXEMPLO 7.2

Estimativa do Custo Real Global de um Programa DPI com base numa Amostra de Centros de DPI, País Fictício

Fonte: Inspirado por Myers, 2008 (12 centros DPI para 325 crianças).

TABELA 7.6 - Despesa Anual para uma amostra de Serviços DPI (Dados Ilustrativos)

	Montante Unid. Corrente
Pessoal	**22.760**
Cuidadores	16.420
Supervisão e Administração	3.210
Outro pessoal de apoio	2.320
Coordenação Central	810
Material Pedagógico	**2.851**
Jogos, livros didácticos/de colorir, lápis, etc.	1.650
Outros bens e serviços	1.201
Alimentação (Refeições, Snacks, etc.)	**8.600**
Cuidados de Saúde	**5.210**
Equipamentos	**12.630**
DESPESA ANUAL TOTAL (A)	**52.051**
Número de Beneficiários (B)	*325*
Custo Unitário por Beneficiário (C= A/B)	**160.2**
Total de Matrículas no País (D)	*12.151*
CUSTO REAL GLOBAL (= C x D)	**1.946.067**

A Tabela 7.6 fornece os gastos e estimativas de custos unitários anuais para uma selecção de 12 centros de DPI que prestam serviços a 325 crianças de 2-3 anos de idade. Com base neste gasto real, e sabendo o número total de beneficiários deste tipo de serviço em todo o país, pode ser estimado o custo real global de todos esses programas.

O procedimento seguido é o seguinte:

1. Recolha de dados a partir de uma amostra de 12 centros de DPI de um total de 180 frequentados por 12.151 crianças pequenas;

2. Consolidar os dados financeiros, distinguindo entre custos correntes e de exploração (pessoal, material, etc) e os custos de capital (equipamentos);

3. Calcular o custo médio unitário por criança de 160,2 unidades monetárias dividindo a despesa total de 52.051 pelas 325 crianças que frequentam os 12 centros; e

4. De acordo com censos escolares, tais centros de DPI são frequentados por 12.151 crianças em todo o país. Assim, a despesa total é equivalente a 1.946.067 unidades monetárias para este tipo de serviço (160,2 x 12.151).

A principal dificuldade neste tipo de análise é a escolha da amostra de serviços de DPI. Estes variam consideravelmente em termos de conteúdo programático, qualidade e cobertura, e, portanto, terão custos unitários significativamente diferentes. O principal risco seria, portanto, aplicar um determinado custo para os beneficiários que, de facto, beneficiam de serviços diferentes, levando a estimativas inadequadas do custo global de serviços de DPI. Na medida em que não será possível examinar o custo de cada tipo de serviço, Levin e Schwartz (2012) sugerem o uso de uma amostra estratificada de serviços representativos, de acordo com: (i) o tipo de serviço e a entrega; (ii) a localização (urbana / rural); e (iii) o tipo de prestador (público/privado). Ao fazer isso, será possível estimar o custo global nacional por tipo de serviço, localização e fornecedor com base na estimativa do número de beneficiários de cada serviço. O mapeamento dos serviços de DPI irá facilitar a selecção da amostra (ver Tabela 7.8). Isto pode ser executado em paralelo com as actividades, com o objectivo de avaliar a qualidade dos serviços, uma vez que os serviços e programas de DPI serão visitados (ver Secção 5.1).

SECÇÃO 2

NÍVEL INTERMÉDIO: MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS DE DPI

Esta secção tem como objectivo analisar os serviços de DPI oferecidos para identificar as prioridades de desenvolvimento do sub-sector. Os serviços e actividades de DPI são muito variados, tanto em termos de objectivos, grupos-alvo como modos de prestação de serviços. Neste contexto, o mapeamento resultará em valiosas ferramentas específicas para identificar e categorizar essas actividades. Na prática, podem ser adoptadas várias abordagens:

(i) *Por tipo de actividade:* Os principais tipos de serviço são a saúde materno-infantil (incluindo higiene), nutrição, protecção, educação parental e educação pré-escolar;[19]

(ii) *Por grupo etário beneficiário:* Deve ser feita uma distinção entre os serviços oferecidos a crianças com menos de três anos de idade e aqueles com idade entre 3-5 anos.[20] Os programas de DPI dirigidos aos pais ou cuidadores (em especial às mães) também devem ser tratados separadamente;[21]

(iii) *Por tipo de beneficiário:* as necessidades específicas das crianças deverão, em seguida, ser levadas em conta (órfãos e crianças vulneráveis, crianças com deficiência, crianças afectadas ou infectadas com HIV/AIDS, etc); e

(iv) *Por tipo de prestação:* fazendo a distinção entre cuidados domiciliários, cuidados baseados em centros, divulgação e campanhas nos meios de comunicação, programas de transferência condicional de rendimentos e assim por diante.

As sub-secções seguintes propõem uma abordagem a seguir para facilitar o mapeamento de opções de prestação de serviços de DPI. O exercício é concluído pela consolidação das informações recolhidas.

2.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE DPI

2.1.1 IDENTIFICAÇÃO POR TIPO DE PROGRAMA

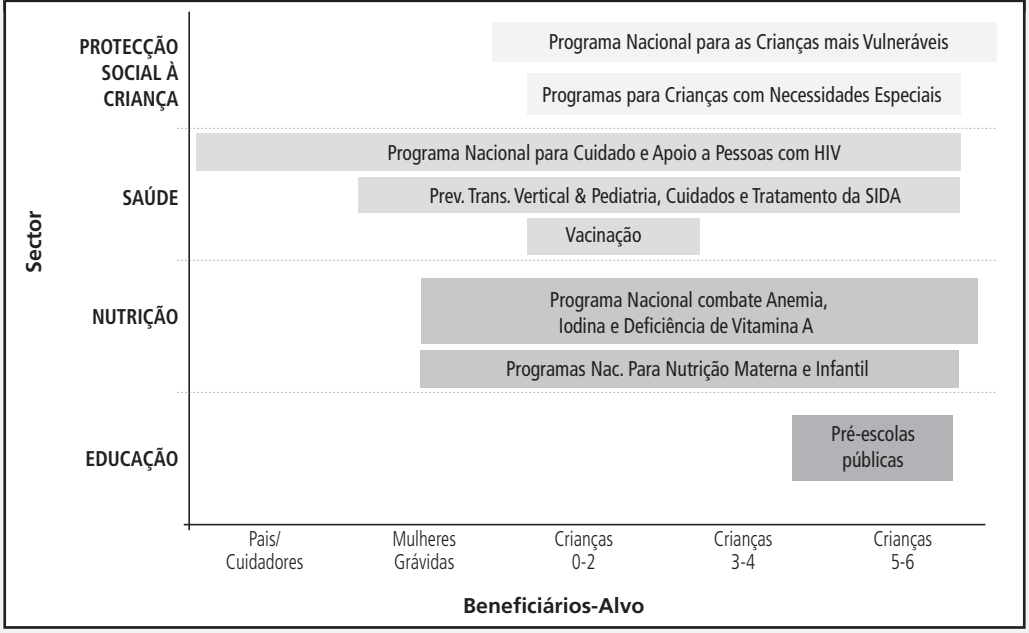
O primeiro passo para o mapeamento dos serviços de DPI consiste na identificação dos tipos de programa, serviços oferecidos e os modos de prestação e localização de cada um deles.[22]

O Exemplo 7.3, retirado de um relatório nacional SABER-ECD para a Tanzânia ilustra um exemplo do mapeamento das intervenções na primeira infância, de acordo com os diferentes grupos etários dos beneficiários.

EXEMPLO 7.3 **(Identificação de Programas de DPI): Cobertura de Serviços de DPI, por Sector e por Grupo Beneficiário, Tanzânia, 2012**

Fonte: Adaptado de SABER-ECD, Relatório da Tanzânia, 2012.

FIGURA 7.4 - Natureza dos Programas de DPI, por Sector e Tipo de Beneficiário, Tanzânia, 2012



Conclusões

Conforme apresentado na Figura 7.4, a Tanzânia tem uma gama de programas de DPI estabelecida para cada um dos sectores essenciais de DPI: educação, saúde, nutrição e protecção social da criança. As intervenções visam atender a mulheres grávidas, crianças pequenas, pais e cuidadores. No entanto, não existe até agora, nenhum programa de estimulação precoce enquanto tal.

2.1.2 IDENTIFICAÇÃO POR TIPO DE PRESTAÇÃO

Independentemente do tipo de programa, são comuns quatro principais modalidades de prestação de serviços de DPI:[23]

(i) *Serviços baseados em centros:* os serviços de DPI são organizados por ou num centro especialmente concebido para o efeito, tais como unidades básicas de saúde, centros de saúde materna e infantil, creches, escolas pré-primárias, etc.

Os serviços baseados em centros são variáveis, abrangendo serviços de saneamento, nutrição, informação parental, educação e actividades de divulgação nas áreas da saúde e higiene entre outras. Também existem as abordagens integradas, incluindo todos os itens acima. A educação formal pré-escolar também está incluída nesta categoria.

(ii) *Serviços de base domiciliária:* Tais serviços são programas de educação, de divulgação e de aconselhamento parental oferecidos principalmente por profissionais de DPI em casas dos beneficiários, com o objectivo de educar e sensibilizar as famílias (pais ou outros cuidadores) sobre boas práticas parentais. Alguns serviços de saúde materno-infantil também estão incluídos aqui (visitas pré-parto e pós-natais).

(iii) *Campanhas de divulgação e meios de comunicação:* Essas actividades geralmente usam o rádio, televisão, jornais, outdoors, etc. Elas têm como alvo famílias com crianças pequenas e o apoio transversal a actividades tradicionais de DPI, para melhorar a sua eficácia

(iv) *Programas de apoio social (incluindo transferências de dinheiro):* essas actividades geralmente têm como alvo famílias pobres com crianças pequenas e geralmente consistem em transferências (muitas vezes de dinheiro) disponibilizadas na condição de os beneficiários garantirem que os filhos participam nas actividades do sector da educação, saúde ou nutrição.[24]

2.1.3 IDENTIFICAÇÃO POR ÁREA

A área de residência desempenha um papel importante na prestação de serviços de DPI. Por exemplo, os serviços de educação, creches e pré-escolas são predominantes nas áreas urbanas. Tais serviços localizam-se muitas vezes em áreas residenciais, são principalmente privados e dirigidos às crianças de famílias mais ricas. No entanto, existem opções mais informais que nas zonas rurais, incluindo serviços comunitários ou domiciliares. Por isso, é importante fazer a distinção entre os serviços rurais e urbanos.

A realização adequada deste exercício envolve a reunião de todos os principais intervenientes de DPI: instituições tradicionais (ministérios da saúde, educação, justiça, assuntos sociais, etc.), a sociedade civil, partes interessadas do sector privado e parceiros de desenvolvimento.

2.2 DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE DPI

Uma vez identificados os vários tipos de programa e os modos de prestação dos serviços, é necessário rever as dimensões organizacionais dos programas de serviços de DPI. Os dados devem ser recolhidos com base num conjunto de características-chave, como a natureza pública, privada ou mista de gestão, cobertura ou fontes de financiamento. Também é importante determinar em que medida os serviços de DPI são equitativos, e especialmente se eles têm como alvo principal as áreas vulneráveis e grupos populacionais onde a cobertura não é universal.

CAIXA 7.2
Informação-chave a recolher sobre Programas e Serviços de DPI

1. **Área de cobertura e objectivos:** Onde são oferecidos os vários serviços e que áreas abrangem? São usadas abordagens integradas? Por exemplo, os serviços sanitários e de saúde incluem actividades de estimulação precoce, ou os programas de educação pré-escolar têm componentes de nutrição?
2. **Modo de prestação:** Os serviços, estão baseados em centros, são de base domiciliária, orientados para a divulgação/comunicação ou uma selecção de todos os acima? Com que frequência e por quanto tempo é que os serviços estão disponíveis?
3. **Escala de implementação, por tipo de programa:** Quais destes são os programas-piloto, ou oferecem cobertura nacional ou regional? As áreas vulneráveis estão cobertas? Indique a cobertura e o número de beneficiários para cada um.
4. **Grupo da população-alvo, por tipo de programa:** Indique os grupos etários ou especificidades dos beneficiários-alvo, especialmente onde estiverem em causa crianças com necessidades especiais ou crianças vulneráveis, indicando também os grupos etários dos pais e cuidadores.
5. **Definição Institucional:** Documentar a natureza administrativa do programa. É pública, privada ou de base comunitária?
6. **Modos e/ou fontes de financiamento:** distinguir entre públicas, privadas (pais, comunidades, ONGs, organizações de base religiosa) e parceiros de desenvolvimento; transferências directas, impostos específicos, subvenções, transferências sociais e assim por diante; e entre os tipos de financiamento (ver secção 1.3 e Figura 7.3).
7. **Mecanismos de controlo e de garantia de qualidade:** Existem normas? São seguidas, e que instituição pública é responsável? Há mecanismos de garantia da qualidade implementados?

Fonte: Adaptado de SABER-ECD, Banco Mundial, 2011.

A Caixa 7.2 resume as principais informações que deve recolher sobre os programas e serviços de DPI.[25] Pode constituir a base de um questionário para ser usado com os programas e serviços identificados, fornecendo informações complementares às disponibilizadas por meio de pesquisas e censos anuais realizados pelos serviços de estatísticas dos ministérios responsáveis pelo DPI.

O Exemplo 7.4 abaixo, baseado no método SABER-ECD (Banco Mundial, 2011), oferece uma ilustração de como as informações sobre o programa podem ser consolidadas com base nas áreas identificadas acima.

EXEMPLO 7.4

Consolidação da Principal Informação sobre Programas de DPI, Baseado na abordagem SABER-ECD, País Fictício

Fonte: SABER-ECD, Banco Mundial, 2011.

TABELA 7.7 - Características Consolidadas do Programa de DPI (Dados Ilustrativos)

	Programa de Educação Pré-primária
OBJECTIVO	Preparar as crianças para a escola primária.
Breve Descrição	É oferecida às crianças supervisão pré-escolar no interior das instalações das escolas primárias existentes.
Grupo-alvo	Crianças dos quatro aos seis anos.
Áreas abrangidas	Desenvolver aptidões de pré-alfabetização e pré-numeracia nas crianças e aumentar a sua estimulação cognitiva.
Cobertura/Acesso	Taxa de Inscrição Bruta no Ens. Pré-primário de 39%.
Definição institucional	O Ministério da Educação desenvolve os programas e currículos a nível central e é responsável pela expansão da cobertura. As escolas pré-primárias públicas são baseadas nas escolas de educação básica já existentes ou funcionam em instalações separadas.
Financiamento	Os salários dos professores são pagos pelo Ministério da Educação. As despesas de capital para os custos de construção são cobertas pelo governo central e local.
Professores/ Cuidadores	Os professores pré-escolares são funcionários do Ministério da Educação. A formação de professores inclui quatro anos de estudos universitários.
Garantia da Qualidade e Acompanhamento	As normas existentes concentram-se principalmente em instalações e outras infra-estruturas, em vez de em programas e prática de ensino. A inspecção dos centros é pouco frequente e os inspectores muitas vezes têm um conhecimento reduzido dos programas de DPI.

2.3 CONSOLIDAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Os dados devem ser recolhidos à escala nacional para fornecer uma imagem o mais abrangente possível dos diferentes serviços de DPI. Uma vez que a informação tenha sido recolhida de um número satisfatório de serviços de DPI, estes devem ser consolidados de acordo com critérios comuns para fornecer uma visão global dos programas disponíveis. A Tabela 7.8 pode ser utilizada como uma ferramenta para consolidar a informação. Apresenta o estado da cobertura dos programas e serviços de DPI (da sua inexistência à cobertura universal) de acordo com a área, o tipo de intervenção e os fornecedores principais. É complementada por um resumo de cada intervenção: (i) as taxas de cobertura; (ii) as áreas / grupos de população coberta (para a determinação das áreas vulneráveis grupos/população); (iii) a principal fonte de financiamento; (iv) a existência ou não de um controlo de qualidade e mecanismos de acompanhamento, ou o órgão responsável quando um tal mecanismo está em vigor.

TABELA 7.8 - Consolidação das Principais Informações sobre os Serviços de DPI Disponíveis em todo o País (Tabela Modelo)

	Cobertura					**Número de beneficiários ou rácio de acesso para o grupo-alvo**	**Localização (Urbana/ Rural/ Regiões/ População-alvo vulnerável.**	**Principais fontes de financia-mento**	**Mecanis-mos e agências de acompanha-mento**
	Nenhum serviço	Programa Piloto	Cobertura Regional (Indicar qual)	Cobertura Nacional*	Cobertura Universal				
Saúde									
Nutrição									
Ensino Pré-primário									
Educação Parental									
Prot. a Necessidadesde									

Fonte: Adaptado de SABER-ECD, Banco Mundial, 2011. * A definição dos beneficiários pode ser selectiva.

SECÇÃO 3

NÍVEL MICRO: AS CRIANÇAS E AS SUAS FAMÍLIAS

O objectivo da Secção 3 é examinar um conjunto de indicadores que irá fornecer um perfil detalhado das crianças e dos seus ambientes domésticos para identificar melhor as suas necessidades de desenvolvimento e orientar a elaboração do programa de DPI. Esta é uma extensão do diagnóstico global do contexto sanitário e de desenvolvimento da criança proposto no ponto 1.1 do presente capítulo. São oferecidos dois tipos de indicadores: (i) sobre as características das crianças e das suas famílias, incluindo as práticas parentais; e (ii) sobre o acesso e utilização dos programas de DPI.

Em cada caso, é aconselhável desagregar os diferentes indicadores de acordo com a criança (género, vulnerabilidade, idade e assim por diante) e as características do seu agregado familiar (área de residência, nível de rendimentos, escolaridade dos pais, etc). Isto irá permitir uma melhor determinação de eventuais disparidades e propor medidas correctivas através da implementação de actividades mais orientadas, tanto em termos de beneficiários como de conteúdo. Tal informação desagregada será ilustrada na Secção 4 sobre a equidade, abaixo.

Sempre que possível, será útil não só fornecer dados históricos para estes indicadores, mas também compará-los num determinado ponto no tempo com outros países com níveis de rendimentos semelhantes. Colocando-os no contexto dos objectivos nacionais ou internacionais (como os ODM ou objectivos da EPT) também pode ser útil.

3.1 PERFIL DAS CRIANÇAS E DAS SUAS FAMÍLIAS

A Tabela 7.9 fornece uma lista de alguns dos indicadores mais facilmente disponíveis que descrevem o desenvolvimento da primeira infância e os ambientes familiares das crianças (com menos de oito anos). Vai para além dos principais sectores de DPI, que abrangem o contexto socio-económico e pode ser usado como um substituto para a avaliação da qualidade do ambiente familiar (ver Anexo 7.1 para uma descrição detalhada dos indicadores).

TABELA 7.9 - Indicadores Chave para Descrever o Ambiente das Crianças e suas Famílias

Características das crianças (Crianças com menos de 8 anos)
Saúde, Nutrição e Higiene
Taxa de vacinação DPT3
Prevalência de nanismo
Prevalência de desperdício
Prevalência de baixo peso
A prevalência de sobrepeso/obesidade
Participação das crianças que recebem cuidados de saúde adequados quando estão doentes (febre, diarreia, infecções respiratórias agudas)
Percentagem de crianças que dormem sob um mosquiteiro tratado com insecticida
Taxa de crianças que lavam suas mãos depois de irem à casa de banho
Educação e aprendizagem precoce
Percentagem das crianças que participam numa actividade de aprendizagem precoce
Índice IDP e seus sub-componentes
Proporção de crianças que iniciam a escola primária na idade escolar oficial
Domínio da leitura e numeracia básicas no acesso ao ens. primário (por ex., pontuações EGRA/EGMA)
Protecção
Proporção de crianças com uma certidão de nascimento
Proporção de crianças e órfãos vulneráveis
Proporção de crianças envolvidas em actividades produtivas
Características Familiares (Crianças com menos de 8 anos)
Indicadores socioeconómicos
Percentagem de crianças que vivem numa família pobre
Percentagem de crianças cujo chefe de família é uma mulher
Percentagem de crianças cujo chefe de família é uma pessoa analfabeta
Grau de educação mais elevado atingido pelo chefe de família e/ou a mãe/tutor
Categoria socioprofissional do chefe de família e/ou o tutor e taxa de dependência da mãe/tutor
Área de residência e tamanho médio da família
Percentagem de famílias que têm um rádio ou TV
Saúde, Nutrição e Higiene
Percentagem de mulheres que praticam a amamentação exclusiva por 6 meses
Percentagem de mulheres que dão suplementos alimentares às crianças após os 6 meses
Percentagem de famílias que usam sal iodado
Percentagem de famílias com acesso à água potável
Proporção de casas com instalações sanitárias melhoradas
Conhecimento e atitudes em relação a riscos sanitários
Percentagem de famílias que têm sabão para lavar as mãos
Actividades de estimulação
Percentagem de crianças que possuem brinquedos em casa
Percentagem de crianças que possuem livros
Percentagem de crianças que beneficiam de actividades de estimulação em casa
Percentagem de pais envolvidos em actividades de estimulação
Percentagem das crianças que tenham participado em actividades com um adulto para promover a aprendizagem e a preparação para a escola
Prevalência de práticas coercivas, punitivas ou disciplinares

Fonte: Autores.

A análise desses indicadores vai permitir que o analista estabeleça em que medida as crianças crescem num ambiente familiar favorável ao seu desenvolvimento (preparando-as para a escola), mesmo se a tabela estiver incompleta devido à falta de dados em algumas áreas.[26] De facto, as fontes de informação que descrevem a qualidade do ambiente doméstico são raras, especialmente no que toca à frequência e qualidade de interacção com os pais, cuidadores e colegas; actividades domiciliares de estimulação e educação; tipo de actividades de estimulação; desenvolvimento físico e motor; desenvolvimento cognitivo, da linguagem e socio-emocional. No entanto, os IIMA e as pesquisas do tipo EDS oferecem alguns dados. Alguns países, para compensar esta falta de informação, realizaram inquéritos específicos sobre as práticas parentais ou outras áreas de desenvolvimento físico, de linguagem, cognitivo ou socio-emocional.[27] Quando tais pesquisas existirem, serão particularmente úteis para orientar a política e os programas de DPI.

O Exemplo 7.5 abaixo descreve os princípios metodológicos básicos e os resultados de uma pesquisa de práticas parentais realizadas na Mauritânia.

EXEMPLO 7.5

Práticas Parentais, Mauritânia, 2010

Fonte: UNICEF/Mingat e Seurat, 2011.

No contexto do apoio da UNICEF ao governo mauritano no desenvolvimento de actividades de DPI, foi realizada em 2010 uma pesquisa domiciliária com o objectivo principal de fornecer uma descrição detalhada das práticas parentais e do desenvolvimento das crianças. Este trabalho teve uma dupla perspectiva: (i) adquirir conhecimento sobre os comportamentos dos pais, e as mães em particular, no que diz respeito aos filhos entre os seis meses e os seis anos; e (ii) fornecer marcos operacionais em termos de educação familiar e actividades de educação pré-escolar, para apoiar o programa de DPI nacional do governo mauritano.

A recolha de dados e a análise consequente incidiu sobre aspectos da prática parental relativos ao tempo passado pelos pais com os seus filhos, o papel do pai, alimentação, desenvolvimento cognitivo e jogos, sono, linguagem e desenvolvimento social, saúde e percepção de perigos, mutilação genital feminina, entre outros. Por estas diferentes dimensões, a pesquisa baseou-se nas respostas dadas pelas famílias (muitas vezes pelas mães).

Conclusões

Em termos gerais, embora a educação parental requeira um investimento activo por parte dos pais no desenvolvimento das crianças, apenas 43% dos pais acreditam que seu papel foi significativo, 23% sentiram que sua influência foi limitada e 34% afirmaram que não tiveram influência sobre o desenvolvimento das suas crianças. Esta conclusão também é observada na tendência acentuada das mães de subestimar as capacidades reais dos seus filhos pequenos: mais de um terço mencionou que é inútil falar com uma criança antes que ela atinja a idade de dois anos (a idade em que as crianças começam a responder), apesar de ser conhecido o quão importante é o contacto mãe-filho no desenvolvimento socio-emocional e da linguagem das crianças desde uma idade muito precoce.

As práticas parentais em termos de desenvolvimento social e cognitivo das crianças mostram que 30% das mães não se sentem envolvidas quando seus filhos falham numa determinada actividade, e apenas 18% disseram que adoptaram uma atitude positiva (fornecendo ajuda, conselhos, etc). Além disso, 59% das crianças com menos de três anos não participam das actividades familiares (jogos, etc). Em termos de disciplina, 83% das mães indicaram ter definido regras, mas 70% afirmam fazê-lo através de ameaças e outras abordagens coercivas, ao passo que apenas 30% proporciona às crianças explicações.

A prática da mutilação genital feminina, embora cada vez menos comum, é bastante difundida. Cerca de metade das meninas foram submetidas à mutilação genital feminina, e 44% das mães acreditam que a prática deve ser mantida. A mutilação genital feminina é mais comum em famílias rurais, pobres e sem instrução.

Em termos de higiene infantil, poucas mães dão aos seus filhos um banho diário. Em 42% dos casos, são dados banhos semanais. Os dados também mostram que 62% das crianças não lavam regularmente as mãos depois de irem à casa de banho, e apenas 35% lavam as mãos antes das refeições, no entanto de forma irregular.

Em termos de saúde e da percepção de perigos, quando as crianças têm um problema de saúde, como febre ou diarreia, por exemplo, 30% das mães não reconhecem os sintomas de febre e 41% não sabem sobre a administração de sais de reidratação oral em casos de diarreia: um testemunho da margem para melhorias nas práticas parentais em relação a duas doenças responsáveis por uma parte significativa da mortalidade infantil.

3.2 ACESSO E UTILIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE DPI

Na hipótese de que a participação em serviços de DPI proporciona às crianças beneficiárias uma melhor saúde e preparação para a escola, a análise do acesso e utilização dos serviços de DPI irá fornecer mais elementos de compreensão sobre: (i) a capacidade de um país proporcionar a todas as crianças, independentemente das suas características, um bom começo de vida; e (ii) a necessidade de ampliar os serviços prestados para garantir o seu desenvolvimento mais equitativo e eficiente.

A Tabela 7.10 fornece uma visão geral dos indicadores que são geralmente usados para descrever o nível de acesso e utilização dos principais serviços de DPI. Esta lista, longe de ser exaustiva, pode ser complementada por outros indicadores, quando disponíveis para oferecer uma visão mais ampla e completa dos problemas. Os indicadores mencionados são descritos em maior detalhe no Anexo 7.1.

TABELA 7.10 - Principais Indicadores do Acesso e Utiliz. dos Serviços de DPI, por tipo
Serviços de Saúde e Nutrição
Percentagem de mulheres grávidas com pelo menos 3 consultas pré-natais com pessoal qualificado
Percentagem de partos assistidos por pessoal qualificado
Cobertura da vacinação nas crianças entre os 12 e os 23 meses
Percentagem de crianças com doenças respiratórias agudas que tomam antibióticos
Percentagem de crianças com diarreia que recebem sais de reidratação oral
Com febre que recebem tratamento anti-malárico
Suplemento de Vitamina A (em %)
Distância de casa ao centro de saúde mais próximo
Serviços de Ensino Pré-primário e Primário
Percentagem de crianças que frequentam os serviços de DPI (indicar grupo etário e fornecedor): • Infantário, centro de dia • Escola pré-primária Percentagem de crianças inscritas no ensino pré-primário público, privado ou em centros comunitários
Taxa Bruta de Inscrição no Ensino Pré-primário
Taxa Bruta de Acesso ao 1º ano do ensino primário
Distância da casa até à escola primária mais próxima
Serviços de Protecção
Percentagem de nascimentos registados

Fonte: Autores.

O Exemplo 7.6, extraído do relatório SABER-ECD da Tanzânia, ilustra a situação em termos de acesso pré-escolar e do uso de serviços sanitários de DPI na Tanzânia. O exemplo também permite colocar o país numa perspectiva internacional.

EXEMPLO **7.6**

(Utilização de Serviços de DPI): Acesso a Serviços de Educação e Desenvolvimento da Primeira Infância (EDPI), Tanzânia e outros Países da África Oriental Selecionados, 2012

Fonte: SABER-ECD, Relatório da Tanzânia, 2012.

TABELA 7.11 - Serviços Pré-primários, Tanzânia e Outros Países Da África Oriental selecionados, 2012

	Tanzânia (2010)	Etiópia (2010)	Quénia (2009)	Uganda (2010)
Idade de entrada no ens. Pré-prim.	5 anos	4 anos	3 anos	3 anos
Duração Pré-primário	2 anos	3 anos	3 anos	3 anos
Taxa Bruta de Escolarização	33	5	52	14
Taxa Bruta de matrículas (%)	33	4	29	14
% de inscrição no Ens. Privado	5	95	38	100

Conclusões

Na Tanzânia, a pré-escola começa aos 5 anos de idade, por um período de 2 anos. Em 2010, o total de matrículas na pré-escola (pública e privada) era de 33% e aumentou para 45% desde 2005 (com base em dados não apresentados na tabela). Apesar do aumento substancial no número de matrículas não estatal, a partir de 2010, a inscrição não-estatal contava com menos de 5% de todas as matrículas para crianças de cinco a seis anos. Se houvesse dados disponíveis para acompanhar a inscrição de crianças com idade inferior a cinco anos, a proporção relativa de matrícula nos serviços de EDPI não-estatais subiria, já que todos os serviços para crianças abaixo da idade de cinco anos são fornecidos por operadores não estatais. Como mostra a Tabela, 7.11 em comparação com outros países da África Oriental, as taxas de matrícula brutas e líquidas são baixas em toda a região. A porção de escolaridade pré-primária fornecida pelo sector privado é significativamente menor do que em todos os países vizinhos.

TABELA 7.12 - Acesso a Cuidados Essenciais no DPI na África Oriental, 2006-10

(Percentagem)	Tanzânia	Etiópia	Quénia	Uganda
Crianças menores de 5 com diarreia que recebem reidratação oral / alimentação contínua	50	15	43	39
Crianças com idade entre 1 ano de idade vacinadas contra a DPT	91	90	93	60
Crianças com menos de 5 anos com suspeita de pneumonia que recebem antibióticos	nd	5	50	47
Crianças com menos de 5 anos que dormem sob mosquiteiros tratados com insecticida	64	33	47	33
Crianças com menos de 5 com febre que recebem tratamento anti-malárico	59	10	23	60
Nascimentos assistidos por pessoal qualificado	49	6	44	42
Mulheres grávidas / lactentes expostos ao HIV que recebem tratamento ARV para a PTV	59	-	43	-

O acesso a intervenções essenciais de saúde de DPI na Tanzânia é melhor do que nos países vizinhos, mas poderia ainda ser melhorado. A Tabela 7.12 abaixo mostra o nível de acesso a uma selecção de intervenções essenciais de saúde de DPI para crianças pequenas e mulheres grávidas na Tanzânia, com comparações regionais. O nível de acesso a intervenções essenciais de saúde é maior (ou comparável) na Tanzânia do que nos países vizinhos. Em particular, a Tanzânia tem tido mais sucesso na expansão da cobertura de redes mosquiteiras tratadas com insecticida para as crianças com idade inferior a cinco anos. Tendo em conta que a malária é a principal causa de morte de crianças na Tanzânia, esta é uma intervenção política essencial. Enquanto a Tanzânia lidera a região em termos de acesso a profissionais qualificados no momento do nascimento, os dados indicam que menos de metade das mulheres tem acesso a assistência especializada, fundamental para garantir partos seguros.

SECÇÃO 4

DISPARIDADES NO ACESSO E UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE DPI: OFERTA E PROCURA

Se for possível, será útil desagregar os indicadores apresentados na secção 3.1 de acordo com as características das crianças e das famílias. De facto, podem existir diferenças significativas no acesso aos cuidados, na utilização dos serviços, ou em termos de práticas parentais, de acordo com a área de residência, rendimento familiar ou género da criança. A desagregação de dados permitirá a destacar as diferenças entre os grupos para dar uma compreensão mais justa das necessidades das crianças e das suas famílias em termos de serviços de DPI, facilitando a implementação das actividades mais orientadas, tanto em termos de beneficiários como de conteúdos dos programas. Dado que o Capítulo 6 deste guia oferece uma descrição detalhada das ferramentas e métodos utilizados na aferição das disparidades, esta secção será breve, proporcionando um par de ilustrações sobre o tema. Também pode ser interessante alargar o diagnóstico, pesquisando os fenómenos subjacentes por trás das disparidades, para facilitar a aplicação de medidas correctivas mais relevantes. Como mostra o exemplo seguinte, as fontes de disparidades podem ser encontradas em ambos os factores de oferta e de procura.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS DISPARIDADES

Várias dimensões podem ser consideradas para tentar destacar a existência de disparidades na cobertura, acesso e utilização dos serviços de DPI, bem como no que toca às práticas parentais. Estas incluem principalmente:

- A idade da criança;
- O género da criança;
- O rendimento Familiar;
- O nível de educação dos pais, e especialmente as mães;
- O sexo do chefe de família;
- A área de residência (urbana / rural); e
- A localização geográfica (região, distrito).

O Exemplo 7.7, extraído do relatório IIMA4 para a Serra Leoa, ilustra as disparidades em termos de acesso a programas de DPI para crianças com idade entre os 36 e os 59 meses, de acordo com o género, área de residência, idade, escolaridade materna e rendimento familiar.

EXEMPLO **7.7** **(Disparidades no Acesso ao serviço de DPI): Disparidades nas participações em programa de DPI, Serra Leoa, 2010**

Fonte: IIMA4, Serra Leoa, 2010.

A Tabela 7.13 apresenta o percentual de crianças com idade de 36 a 59 meses que participavam de algum tipo de programa de DPI organizado na Serra Leoa em 2010.

TABELA 7.13 - Participação em programas de DPI desagregado por Características Socio-económicas, Serra Leoa, 2010

	% de participantes numa actividade de DPI	Índice de Paridade
Género		
Rapazes	13,3	0,92
Raparigas	14,5	(Rapazes/Raparigas)
Idade		
36-47 meses	10,1	0,55
48-59 meses	18,5	(Mais jovens/velhos)
Área de Residência		
Urbana	23,4	0,44
Rural	10,5	(Rural/urbano)
Região de Residência		
Este	18,9	0,19
Norte	6,9	(Norte/Oeste)
Sul	10,5	
Oeste	36,5	
Escolaridade da Mãe		
Nenhuma	9,7	0,26
Primária	17,7	(Nenhuma/Secundária)
Secundária	37,5	
Rendimento familiar		
Q1	5,2	0,12
Q2	7,5	(Q1/Q5)
Q3	9,9	
Q4	16,0	
Q5	42,3	
Nacionais	**13,9**	

Fonte: Compilação dos autores. IIMA4, 2010.

Análise

Em 2010, estima-se que perto de 14% de todas as crianças entre os 3 e 4 anos de idade na Serra Leoa tenham participado em alguma forma de programa de DPI organizado. No entanto, esta média nacional esconde grandes disparidades regionais e socio-económicas. Conforme resumido na Tabela 7.13, as disparidades urbano-rurais são significativas: 23% das crianças que vivem em áreas urbanas participam de uma estrutura de DPI, em comparação com apenas 10% nas zonas rurais. A participação é maior no Oeste (36%), e a menor no Norte (7%). A presença é forte e positivamente correlacionada com os níveis mais elevados de instrução das mães e com a riqueza das famílias. As crianças com idade entre os 48 e os 59 meses têm quase duas vezes mais probabilidade de frequentar um programa desse tipo (18%) do que as crianças com idades entre 36 e 47 meses (10%).

No entanto, como o nível dos índices de paridade demonstra, as diferenças são maiores em termos de riqueza das famílias, seguidas pela região de residência e nível de escolaridade das mães. Em tais casos, se nos voltarmos para as famílias mais desfavorecidas nas regiões mais vulneráveis (Norte e Sul) poderemos fornecer uma cobertura mais equitativa dos serviços de DPI. Os programas de alfabetização das mães devem ser encorajados, os quais podem também ter um impacto favorável sobre a participação das crianças em programas de DPI, estimulando a procura por esses serviços.

4.2 ANÁLISE DAS DISPARIDADES: AS CAUSAS SUBJACENTES PARA AS ESCASSAS TAXAS DE ACESSO E UTILIZAÇÃO

Analiticamente, as variáveis que explicam as disparidades podem ser relacionadas tanto com a oferta de serviços como com a procura por parte dos beneficiários e/ou das suas famílias. Do lado da oferta, a distância até aos serviços e a sua qualidade (a disponibilidade de serviços, o número suficiente de pessoal qualificado, as condições das instalações) são os principais factores que influenciam o acesso aos serviços e à sua utilização. No lado da procura, são mencionadas várias razões pelos utilizadores, incluindo o valor excessivamente elevado das mensalidades, a falta de interesse nos serviços oferecidos devido à sua baixa qualidade ou fraca relevância, ou a ignorância sobre suas as suas bases.[28] Os Agregados familiares, o índice CAP e outras pesquisas qualitativas podem ser particularmente informativas sobre esses factores, lançando luz sobre as razões mencionadas pelas famílias para justificar a participação dos seus filhos em serviços de DPI.

O Exemplo 7.8 abaixo descreve os principais motivos fornecidos pelos pais para não terem os seus filhos a frequentar programas de educação pré-escolar no Uzbequistão.

EXEMPLO **7.8**

(Factores de Oferta e Procura que Afectam a Frequência de Serviços de DPI): Razões para não matricular os filhos no ensino pré-primário, Uzbequistão, 2009

Fonte: UNICEF, 2009 em SABER-ECD, Banco Mundial, 2011.

TABELA 7.14 - Razões Apontadas pelos Pais para não Inscreverem os Filhos no Ensino Pré-primário, Uzbequistão, 2009

(Percentagem)	Área de residência		Nível de Rendimentos		Total
	Urbano	Rural	Ricos	Pobres	
Não é necessário	34	34	36	30	34
As crianças são muito pequenas	32	25	28	26	27
O Programa é muito caro	23	17	15	26	19
O infantário é demasiado longe	3	17	14	14	13
Os serviços são desadequados/questionáveis	3	3	3	2	3
Os horários não são convenientes	0,6	0,5	0,5	0,6	0,5
Estado de saúde das Crianças	0,6	1	1	1	1
As crianças vão à escola (acima dos 6 anos)	4	3	3	3	3

Conclusões

A Tabela 7.14 mostra que a primeira causa da não frequência das crianças no ensino pré-escolar refere-se à falta de interesse dos pais em tais serviços (34% dos casos). A idade das crianças é mencionada por 27% dos pais, o que pode reflectir a falta de relevância dos programas para as necessidades de desenvolvimento das crianças (ver nota 28). As mensalidades são consideradas demasiado elevadas em 19% dos casos, especialmente para as famílias pobres (26%), e 13% dos inquiridos afirmam que a distância da sua casa à instituição é um desincentivo à matrícula pré-escolar. Este último ponto é mais comum em áreas rurais (17%) do que nas urbanas (3%).

Pode ser realizada uma análise mais aprofundada para melhor determinar os factores de oferta e procura que afectam o acesso e a utilização dos serviços de DPI e as disparidades nas práticas parentais.[29] A utilização de modelos econométricos pode ser particularmente útil e relevante aqui, para destacar os efeitos líquidos de cada uma das variáveis estudadas. O Capítulo 6 deste guia apresenta ilustrações desses modelos.

SECÇÃO 5

QUALIDADE E EFICÁCIA DOS SERVIÇOS DE DPI

Qualquer discussão sobre a oferta e a procura dos serviços de DPI envolve implicitamente questões de qualidade e eficácia. No entanto, ao contrário da educação geral para a qual estão disponíveis indicadores convencionais de qualidade e métodos de avaliação, não há consenso em termos do que constitui um serviço de qualidade ou em termos de uma abordagem padronizada para a avaliação da qualidade do DPI. Algumas ferramentas estão, no entanto, disponíveis para fornecer uma primeira avaliação destas dimensões, apresentadas nas secções que se seguem.

5.1 QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE DPI

A qualidade dos serviços de DPI é geralmente abordada através de dois tipos de medidas, qualificadas como *estrutural e processo* (Currie, 2001; Mashburn et al, 2008, em Levin e Schwartz, 2012). As medidas estruturais centram-se geralmente nas prestações dos serviços, tais como o nível de qualificação e formação dos prestadores de cuidados, o tamanho das turmas, os rácios adultos-crianças ou a qualidade das instalações físicas. As medidas de processo centram-se na relação entre o pessoal de prestação de cuidados e as crianças, o uso do tempo de aula, ou a pedagogia e as abordagens disciplinares adoptadas. Considerando que as medidas estruturais são fáceis de estabelecer por estarem baseadas em informações que podem ser colectadas a partir de fontes secundárias, as medidas de processo podem ser mais complexas, uma vez que exigem a observação directa do serviço prestado. Além disso, não existem normas reais em termos do que constitui a interacção de qualidade e não há consenso em termos do que um serviço de qualidade de DPI representa ou quais são as melhores maneiras de preparar as crianças para o ensino primário.[30]

Nadeau et al., 2011 propõe uma divisão prática de tais serviços e características das actividades em quatro categorias, abrangendo características estruturais, características pessoais, características do programa e características do processo, ao qual é adicionada uma quinta, relativa ao acompanhamento e avaliação dos resultados das crianças.

Na ausência de um sistema de dados para fornecer os mesmos, pode ser útil realizar um inquérito por amostragem. Com um questionário simples pode-se analisar a qualidade de cada uma das características específicas consideradas relevantes para cada contexto. Pode proceder-se em uníssono com o exercício de estimativa de custos apresentado acima (ver secção 1.3.4), com a mesma amostra de programas e actividades.

A Tabela 7.15 abaixo propõe perguntas típicas que ajudam a desenhar uma imagem da qualidade dos programas de DPI (com base nestes pressupostos) que complementam as questões já oferecidos na Tabela7.3 no contexto da descrição dos mecanismos de controlo e monitorização de qualidade. Cada pergunta / item pode ser marcado em uma escala de 1 (inadequado) a 5 (excelente). A soma dos pontos obtidos para cada item, fornecem uma pontuação global que oferece uma medida de síntese da qualidade do serviço.

TABELA 7.15 - Questões para a Análise da Qualidade dos Programas e Serviços de DPI

	Principais Perguntas
Características estruturais	Que condições têm as instalações, salas de aula e áreas de lazer? Cumprem os requisitos em termos de higiene, estimulação e aprendizagem? Qual é a disponibilidade de equipamento adequado (instalações sanitárias) e material pedagógico (ferramentas de comunicação, jogos de estimulação e assim por diante)? Qual é o rácio adulto-criança? Qual é o tamanho das turmas? São cumpridos as normas e padrões (quando existem)?
Características do Pessoal	Que qualificações e formação têm os cuidadores? Têm qualificações e formação especializada? As suas qualificações e formação respeitam as normas (caso existam)? Qual é a situação profissional dos cuidadores? * Qual é a quota de cuidadores qualificados? Os cuidadores e outro pessoal envolvido na supervisão das crianças mais jovens receberam formação em melhores práticas holísticas de DPI? Qual é a remuneração dos cuidadores? Está em conformidade com as normas, caso existam? Como se compara à de outras profissões em termos de PIB per capita?
Características dos Programas	O programa é intensivo (número de horas por semana, a tempo parcial/integral)? Quantas vezes as famílias são visitadas por mês? Os padrões e normas são cumpridos (quando existem)? Existe uma parceria entre os pais/comunidades e o programa, ou um compromisso mútuo? Se sim, em que área (gestão, administração, comité consultivo parental, contribuições para a construção e equipamento do centro, preparação de materiais pedagógicos, contribuição para a elaboração de programas, financiamentos, supervisão das crianças, etc.)? Qual é a língua de ensino (língua materna, a língua oficial, ambas)? Há informações sobre saúde e nutrição disponíveis? Em caso afirmativo, em que quantidades? O currículo adopta uma visão holística para o desenvolvimento das crianças, oferecendo-lhes uma selecção apropriada, estimulante e agradável de ferramentas de aprendizagem (que abrangem o desenvolvimento físico, socio-emocional, cognitivo e intelectual)?
Característica de Processo	Que abordagens pedagógicas e disciplinares são adoptadas? Qual é a frequência e a qualidade das interacções entre cuidadores e crianças, e entre as crianças?
Monitorização e Avaliação das Práticas e da Aprendizagem	Existem mecanismos contínuos para a avaliação de controlo de qualidade e o acompanhamento de programas? A garantia de qualidade é baseada na inspecção ou na acreditação?

Fonte: Adaptado de Naudeau et al., 2011 e UNESCO, 2007.
Nota: * Nos países desenvolvidos, faz-se geralmente uma distinção entre pedagogos, professores do pré-escolar, funcionários dos infantários, auxiliares qualificados, pessoal de assistência domiciliária e voluntários ou auxiliares não-qualificados (UNESCO, 2007).

Muitas outras ferramentas foram desenvolvidas para avaliar a qualidade dos programas de DPI, algumas em África. A mais utilizada é a versão revista da Escala de Avaliação do Ambiente da Primeira Infância (EAAPI), inicialmente concebida para avaliar os programas de DPI baseados em centros para crianças com idade entre dois anos e meio a cinco anos nos Estados Unidos. É composta por 43 itens divididos em sete grandes áreas que incidem sobre as dimensões estruturais mais facilmente mensuráveis (ver Anexo Tabela A7.3). As respostas para as perguntas são codificadas numa escala de 1 a 10.[31] Existem outras ferramentas, como a escala de avaliação Save the Children derivada da EAAPI, o instrumento de auto-avaliação da Associação para a Educação Infantil, ou a Associação Internacional Passo a Passo (UNESCO, 2007). Uma breve apresentação dessas ferramentas é oferecida no Anexo 7.2.[32]

5.2 EFICÁCIA DOS SERVIÇOS DE DPI

Avaliar a eficácia dos serviços de DPI é equivalente a examinar a medida em que eles melhoram os resultados das crianças que os frequentam. A análise de eficácia baseia-se na constatação de que, para além dos serviços de DPI que as crianças recebem, o desenvolvimento das crianças é influenciado por um grande número de factores que englobam as dimensões micro, intermédias e macro, descritas acima (ver Figura 7.1). Estas devem ser correctamente consideradas na análise.

Como mencionado na introdução deste capítulo, o impacto das intervenções de DPI divide-se em duas categorias:

- O impacto directo no desenvolvimento físico, cognitivo, socio-emocional e linguístico das crianças; e
- O impacto a médio e longo prazo sobre vários aspectos da vida de um indivíduo: educação (incluindo a transição para o ensino primário), rendimento, saúde física e mental na idade adulta, fertilidade, comportamentos de alto risco (tabagismo, consumo de álcool e assim por diante).

Estes dois níveis de impacto serão tratados por sua vez, nas secções a seguir, com um foco particular no ensino primário (acesso e percursos escolares) em termos de impacto a médio prazo. No entanto, é necessária uma maior clarificação antes de prosseguir com a análise. A ideia aqui não é a de propor um método rigoroso para a avaliação do impacto dos programas de DPI no desenvolvimento das crianças ou em termos de outros resultados não menos importantes, devido à falta de dados adequados.[33] Será preferível basear a análise em dados facilmente disponíveis (como os recolhidos por inquéritos junto das famílias) para se estabelecer o nível de correlação (positivo, negativo, significância) entre a participação em um programa de DPI (em sentido amplo) e o desenvolvimento das crianças. Esta secção é, assim, dedicada aos indicadores e ferramentas que poderão estar prontamente disponíveis para a análise.

5.2.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS, FERRAMENTAS E CONSTRANGIMENTOS

Normalmente, são usados dois métodos para medição do desenvolvimento cognitivo, intelectual, socio-emocional e linguístico das crianças, que podem ser utilizados separadamente ou em conjunto. O primeiro é uma avaliação indirecta do desenvolvimento da criança a ser avaliada por meio de questões colocadas aos pais e cuidadores (muitas vezes as mães). Embora seja fácil de colocar em prática, essa abordagem não fornece uma avaliação precisa do desenvolvimento das crianças (Ver Secção 5.2.2 abaixo e Anexo 7.1).

A segunda abordagem é a avaliação directa do desenvolvimento das crianças como indivíduos, através de instrumentos e técnicas psicométricas.[34] Quando esses testes são rigorosamente e objectivamente realizados, eles permitem avaliar o progresso das crianças em áreas tão variadas quanto as atitudes de comportamento, inteligência e capacidades cognitivas, bem como o desenvolvimento socio-emocional e linguístico, de modo a estabelecer um quadro completo e preciso do desenvolvimento das crianças.

No entanto, é importante aqui alertar os leitores para as limitações desta abordagem:

(i) Os instrumentos utilizam métodos que nem sempre são adaptados à idade, às necessidades específicas das crianças ou aos contextos nacionais e comunitários, além de serem pouco convencionais e não-padronizados. De facto, as tentativas de avaliar o desenvolvimento das crianças muitas vezes enfrentam várias restrições metodológicas, especialmente quando é necessário definir, isolar e medir quantitativamente diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças num contexto em que estes estão intimamente ligados ou determinados por uma infinidade de outros factores, tais como o ambiente familiar, a cultura, o rendimento familiar, crenças religiosas, etc;

(ii) As dimensões podem ser uma fonte de polarização, se não forem consideradas adequadamente;

(iii) Até à data, a maioria dos testes realizados em países africanos são estudos-piloto ou pesquisas académicas em pequenas amostras, cujos resultados não podem ser facilmente generalizados à escala de um país[35].

A fim de compensar a ausência de normas e padrões adaptados para a avaliação da primeira infância aos contextos específicos de cada país, uma abordagem recente, a Padrões de Desenvolvimento e de Aprendizagem Precoce (PDAP) visa definir normas e padrões sobre o que uma criança deve conhecer e ser capaz de fazer numa determinada idade, considerando o seu contexto cultural e comunitário e as suas necessidades específicas.[36] Nesta base, é possível avaliar objectivamente as realizações das crianças nas diferentes áreas de DPI. A Caixa 7.3 apresenta brevemente os fundamentos e aplicações da abordagem PDAP. Recomendamos que os leitores acompanhem a evolução dessas diferentes ferramentas para determinar em que medida estas podem ser usadas em análises sectoriais. A Tabela A7.6 em anexo fornece uma visão não exaustiva dos principais testes e os países onde foram usadas.[37]

CAIXA 7.3
Abordagem aos Padrões de Desenvolvimento e de Aprendizagem Precoce

Desde 2003, foi constituída uma outra abordagem para avaliação das crianças, parcialmente conduzida pela UNICEF, para desenvolver um conjunto de normas ou expectativas sobre o que cada criança deve saber e ser capaz de fazer numa determinada idade (antes da criança entrar para a escola) (Kagan & Britto, 2005).

As equipas nacionais (peritos, decisores políticos, professores e famílias) definiriam primeiro os domínios mais adequados para o seu país, possíveis sub-domínios, e os grupos etários para as quais pretendam estabelecer padrões. O próximo passo seria o país desenvolver um conjunto de normas, ou expectativas de aprendizagem adequadas ao seu contexto cultural. Estas normas, ou resultados desejados, podem estar relacionados com os padrões do programa para um programa baseado em centros de saúde ou de assistência à infância, resultando num sistema de avaliação da infância em que as expectativas para as crianças e as expectativas para os programas são alinhadas para uma eficácia máxima.

A vantagem de cada país desenvolver os seus próprios padrões, é a de eles cobrirem itens e domínios importantes à sua escala nacional, visto a abordagem exigir que cada país desenvolva o seu próprio conjunto de padrões de aprendizagem precoce e culturalmente apropriados.

Os padrões de aprendizagem e desenvolvimento precoce são usados para muitas finalidades:

- *Para o desenvolvimento das crianças individualmente:* ajudar os professores ou profissionais de saúde a avaliar o que a criança pode fazer e decidirem sobre um plano de aprendizagem para o desenvolvimento da criança;
- *Para o desenvolvimento do currículo:* decidir sobre que tipo de lições e experiências devem ser incluídas;
- *Para a qualidade do programa:* projectar métodos de formação de professores, critérios de supervisão, ajudando os alunos do primeiro ano a reconhecer o que deve estar no seu currículo; desenvolvimento de sistemas de responsabilização no programa;
- *Para o planeamento:* determinar onde os recursos são mais necessários, e distribui-los em conformidade;
- *Para divulgação:* fornecer ao público uma maior compreensão das necessidades de desenvolvimento da criança, ajudando-o a reconhecer o que as crianças devem ser consideradas «prontas para a escola»;
- *Para efeitos de monitoração e avaliação do programa.*

Fonte: Extracto de Fernald et al., 2009.

5.2.2 IMPACTO DIRECTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Esta secção centra-se no efeito das actividades de DPI sobre o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional, físico e linguístico das crianças, que constituem as principais preocupações das actividades de DPI (pelo menos ao nível da educação parental e pré-escolar), dada a sua importância para o futuro das crianças, começando com as suas perspectivas de escolaridade. O Anexo 7.3 apresenta o método para estimar os efeitos positivos ou negativos das actividades de DPI na saúde das crianças.

TABELA 7.16 - Principais Variáveis para a Medição dos Efeitos das Intervenções do DPI no Desenvolvimento das Crianças

Indicadores	
Indicadores de DPI	Índice global de DPI (ver Anexo 7.1), e os seus componentes: Capacidades de pré-literacia e pré-numeracia Desenvolvimento Socio-emocional Capacidades de aprendizagem
Variáveis Explicatórias	
Serviços DPI	Se a criança frequenta qualquer tipo de programa de aprendizagem precoce, incluindo pré-escolar Se a criança recebe atendimento médico quando está doente Se são fornecidos serviços nutricionais
Características da Criança	Género Idade Hierarquia entre os irmãos Se a criança é vulnerável ou deficiente Se a criança tem uma certidão de nascimento O estado de saúde (nutrição, doença, etc.)
Características do Agregado Familiar	Área de residência / Região de residência Tamanho do agregado familiar Nível de rendimento familiar Nível de escolaridade/género do chefe de família Estatuto socioprofissional do chefe de família Acesso a instalações sanitárias Acesso a água potável
Práticas Familiares	Conhecimento e abordagens de gestão de riscos sanitários e doenças infantis Saber se a casa possui sabão Se existe sal iodado Se a criança possui brinquedos em casa Se a criança possui livros em casa Se são lidas histórias à criança Se a criança tem actividades de estimulação em casa, explicativas, ou sofre de práticas coercivas ou disciplinares

Fonte: Autores.

Indicadores e variáveis explicativas

Os inquéritos de tipo IIMA, como indicado anteriormente, oferecem instrumentos para medir o desenvolvimento de crianças com idade entre os 36 e os 59 meses, bem como os índices compostos de IDP (ver Anexo 7.1). Fornecem também informações sobre uma série de parâmetros relacionados com as crianças, as suas famílias e o seu ambiente, que podem ser utilizados para propor uma primeira avaliação da ligação entre as práticas de DPI e o nível de desenvolvimento das crianças. A Tabela 7.16 abrange as práticas de DPI e as características familiares da criança que podem ser mais facilmente recolhidas através de tais inquéritos.

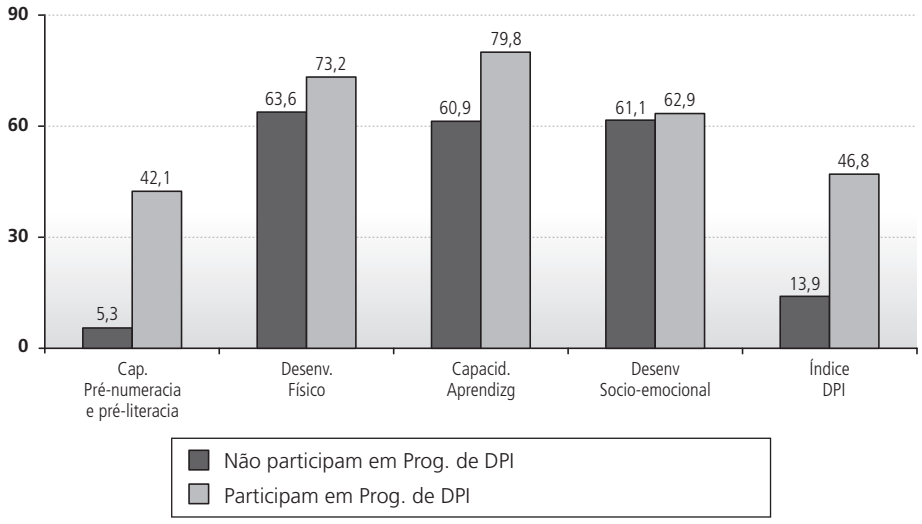
Em primeiro lugar, uma análise descritiva pode comparar os resultados de crianças beneficiárias de DPI com aquelas que não têm acesso a um programa de DPI, para estabelecer se existem diferenças significativas entre os dois grupos (isto pode ser feito através de um teste Qui-quadrado ou o teste T-Student de médias iguais). O Exemplo 7.9 ilustra essa abordagem.

EXEMPLO 7.9 **A Participação num Programa de DPI e o Desenvolvimento Infantil, Serra Leoa, 2010**

Fonte: Serra Leoa IIMA4, inquérito de 2010. Compilação dos Autores.

A Figura 7.5 mostra as percentagens de crianças de 36 a 59 meses consideradas com desenvolvimento adequado[38], dependendo se participaram ou não num programa de DPI.

FIGURA 7.5 - Percentagem de Crianças dos 36 aos 59 meses considerados com Desenvolvimento Adequado,Serra Leoa, 2010



Conclusões

As crianças que frequentam um programa de DPI mostram melhores resultados em termos do seu desenvolvimento físico, socio-emocional e intelectual. Isto é particularmente evidente em termos de pré-literacia, pré-numeracia e habilidades de aprendizagem. Além disso, o índice de DPI mostra que 46,8% das crianças que frequentam um programa de DPI apresentam um desenvolvimento adequado, contra apenas 13,9% das que não frequentaram.

Em segundo lugar, o uso de técnicas estatísticas, tais como as regressões econométricas apresentadas no Anexo 0 permitirá ao analista estabelecer a medida em que os resultados em termos de desenvolvimento das crianças nas áreas consideradas diferem significativamente consoante a criança tenha sido exposta ou não a dadas actividades e práticas de DPI, ao mesmo temo que controla uma série de outras características individuais e familiares. O Exemplo 7.10 oferece uma ilustração dessa abordagem.

EXEMPLO 7.10

Modelização Econométrica do Efeito da Participação em Actividades de DPI/Programa de aprendizado precoce, Serra Leoa, 2010

Fonte: Serra Leoa, inquérito IIMA4, 2010 e Compilação dos autores.

A Tabela 7.17 apresenta os resultados de uma modelização econométrica que analisa o efeito da participação num programa de DPI / Aprendizagem precoce sobre o desenvolvimento das crianças na Serra Leoa. Foi usado um modelo logístico[39] na medida em que a variável explicada (o Índice ECD) é uma variável fictícia igual a 1 se o desenvolvimento da criança for adequado, ou igual a 0 se não for adequado.

TABELA 7.17 - Modelização do Efeito da Participação em Actividades de DPI, 2010

Variáveis		Rácio de Probabilidades	Relevância
Frequência de actividades DPI/Ensino Precoce	Não	Ref.	
	Sim	**4,12**	***
Idade	36-47 meses	Ref.	
	48-59 meses	1,45	***
Género	Raparigas	Ref.	
	Rapazes	1,21	**
Local	Rural	Ref.	
	Urbano	0,90	
Escolarização da Mãe	Nenhuma	Ref.	
	Primária	1,28	**
	Secundária	**2,05**	**
Rendimento do Agregado Familiar	Q1 (+ pobre)	Ref.	
	Q2	1,19	***
	Q3	1,42	***
	Q4	1,71	***
	Q5	**3,66**	***
Pseudo R^2	15,8%		
Número de Observações	3.178		

Nota: *** Relevância a nível de 1%; ** Relevância a nível de 5%; * Relevância a nível de 10%;

Além disso, são usadas uma série de variáveis de controlo para explicar o efeito das características individuais (idade e género) e familiares (educação e rendimento familiar da mãe). Os resultados consolidados na tabela ilustram os rácios de probabilidade[40] e os respectivos níveis de relevância.

Conclusões
Os resultados apresentados acima mostram um efeito forte e significativo da frequência de um programa de DPI sobre o desenvolvimento das crianças: aquelas que frequentam um programa de DPI são quatro vezes mais propensas a um desenvolvimento adequado do que os seus pares que não tiveram a mesma oportunidade, quando todos as outros factores são idênticos. Além disso, não é nenhuma surpresa que as características familiares tenham um impacto muito significativo no desenvolvimento das crianças, tais como o nível de rendimento familiar e a escolaridade materna: as crianças de famílias mais ricas (Q5) têm até 3,7 vezes mais probabilidades de terem um desenvolvimento adequado do que os seus pares mais pobres (Q1). Além disso, as crianças cujas mães concluíram o ensino secundário são duas vezes mais propensas a um bom desenvolvimento futuro do que os de mães sem instrução.

5.2.3 EFEITO DAS INTERVENÇÕES DO DPI NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Como explicado anteriormente, os impactos a médio e longo prazo dos programas de DPI cobrem uma vasta gama de áreas que não podem ser analisadas numa análise de tipo REEP. Um dos principais objectivos das actividades de DPI actuais é estimular o desenvolvimento das crianças para melhor preparar a sua entrada para a escola, especialmente tendo em conta os resultados positivos em termos de escolaridade (reduzido abandono e repetência, melhores resultados de aprendizagem). Esta secção da análise incidirá, assim, no efeito de programas de DPI nos seguintes pontos: (i) preparação para a escola, que se deve traduzir numa transição mais fácil para o ensino primário; e (ii) os percursos de escolarização primária, que devem ser mais fluidos. A abordagem usada aqui pode, naturalmente, ser reproduzida para analisar outros aspectos da escolaridade (esperança de vida escolar em geral, taxas de transição, resultados de exames secundários e assim por diante), bem como as várias dimensões socio-económicas da vida adulta dos indivíduos.

Os inquéritos às famílias ou aos estudantes (tais como o PASEC, SACMEQ e EGRA / EGMA) são valiosos para lidar com essas questões, permitindo ao analista estabelecer uma ligação entre o ambiente doméstico, onde as crianças crescem, a sua exposição a actividades e práticas de DPI e sua actual escolarização[41]. O Capítulo 4 fornece uma análise mais detalhada das ferramentas para medir as realizações de aprendizagem dos alunos. O método descrito na sub-secção anterior é válido também aqui.

Indicadores

Dado que a informação sobre o desenvolvimento das crianças quando entram no ensino primário é muitas vezes rara nos países em desenvolvimento, são utilizados os indicadores por aproximação do ciclo primário para avaliar o grau de preparação da criança para a escola. Indicadores semelhantes, embora mais focados na educação das crianças, podem ser encontrados na análise de actividades de DPI no ensino primário.

TABELA 7.18 - Principais Variáveis que Explicam o Efeito do DPI no Ensino Primário

Indicadores de Resultados	
Preparação para entrar na Escola Primária	Idade de entrada na escola Primária Se a criança repetiu o 1º ano da Primária Se a criança abandonou durante 1º ano da Primária Nível de leitura e nível de numeracia no 1º ano da primária (por exemplo pontuação EGRA)
Progresso no Ensino Primário	Número de anos repetidos, ou se a criança repetiu um determinado ano Se a criança completou o nível primário Nível de leitura no 3º Ano (por exemplo, pontuação EGRA) Nível de numeracia no 3º Ano (por exemplo, pontuação EGRA) Avaliação dos resultados de aprendizagem (por exemplo PASEC, SACMEQ, EGRA, EGMA.) Resultados em testes e exames nacionais
Variáveis Explicativas	
Serviço de DPI	Se a criança frequentou algum prog de aprendizado precoce/DPI (indicar o tipo e duração)
Práticas Familiares	Conhecimento e abordagens da gestão sanitária e de doenças infantis Se a criança tem brinquedos em casa Se a criança tem livros em casa Se são lidos livros aos filhos Actividades de estimulação em casa Existência de práticas coercivas ou punitivas em casa Acompanhamento dos trabalhos de casa em casa Língua falada em casa
Características das escolas, Turmas e Professores	Horários duplos Rácio professor-aluno Qualificações dos professores Género dos professores Práticas pedagógicas Absentismo de professores e alunos Materiais pedagógicos (número de mesas, cadeiras e livros por aluno) Envolvimento da Comunidade

Fonte: Elaboração dos Autores, baseado no IIMA4 informações sobre os resultados de e aprendizagem.

A maioria das Variáveis Explicativas descritas na Tabela 7.16 também pode ser usada para esta análise.[42] Devem ser complementadas por informações sobre o ambiente escolar (características da escola, das turmas e dos professores, abordagens pedagógicas adoptadas na escola e em casa, envolvimento da comunidade e assim por diante) para oferecer uma análise mais equilibrada.

O Exemplo 7.11, retirado do REEP da Gâmbia, ilustra o efeito da educação pré-escolar nos resultados dos testes EGRA das crianças no 3º ano através do uso de modelos econométricos.

EXEMPLO 7.11 **(Efeito do DPI no Ensino Primário): Factores que Afectam os Resultados de Aprendizagem EGRA, Gambia, 2010**

Fonte: Adaptado do REEP da Gâmbia, 2011.

Os factores que têm um efeito importante no resultado consolidado EGRA dos alunos do 3º ano na Gâmbia são apresentados na Tabela 7.19.

TABELA 7.19 - Efeito Líquido dos Factores sobre os resultados do EGRA, 2009/10

(Pontos)	Valores Médios (%)	Efeito líquido sobre os resultados (Pontos)
Pontuação EGRA Inicial (Ano Escolar, 2007)	48,6	**+ 0,59 *** **
Raparigas (Ref.rapazes)	57,1	**- 3,14 ** **
Horários duplos (Ref. Nenhum)	50,4	**+ 5,44 *** **
Rácio Alunos-Professores > 40 (Rf. RAP ≤ 40)	30,7	**- 3,67 * **
Estudantes que já repetiram um ano	18,7	**- 4,44 *** **
Estudantes que frequentaram pré-escola pública	47,1	**+ 3,74 *** **
Estudantes que frequentaram madraças	21,9	**+ 5,75 ** **
Estudantes ausentes na semana anterior	29,2	**- 4,63 *** **
Estudantes que praticaram leitura na aula	75,6	**+ 6,92 *** **
Estudantes encorajados qdo têm bons resultados	64,1	**+ 3,69 * **

Nota: *** Relevância a nível de 1%;
** Relevância a nível de 5%;
* Relevância a nível de 10%. Os resultados EGRA foram ajustados para obter um valor médio de 50 e um desvio padrão de 15.

Conclusões

Enquanto determinados factores relacionados com a escola ou com a turma, tais como o tamanho da turma, as práticas de ensino, características dos professores, as escolhas pedagógicas e a disponibilidade de materiais de aprendizagem, etc., dependem das políticas de educação, existem outros factores que não dependem dessas políticas, apesar de afectarem os resultados da aprendizagem. Estes factores incluem características dos alunos como o género, idade e nível socio-económico, e certas características da escola, como o local.

O ensino pré-escolar tem um efeito positivo na aprendizagem dos alunos. Na verdade, a pré-escola, seja uma escola pública ou uma madraça, contribui para uma melhoria média de cinco pontos nos resultados escolares. Isto dever-se-á quase certamente ao melhor estado de preparação das crianças para a escola quando se inscrevem. Os esforços do governo para expandir o nível pré-escolar devem ser sustentados à luz deste efeito positivo.

NOTAS

1 Este capítulo é muito inspirado no trabalho do Banco Mundial (ver Naudeau et al., 2011 e a equipa SABER team), UNESCO, 2007 e UNICEF (especialmente o seu trabalho nos vários Inquéritos de Indicadores Múltiplos Agregados - IIMA).

2 DPI é o termo mais comumente usado pelos países e os seus parceiros de desenvolvimento. Vários outros termos são comuns, tais como os CPIE (Cuidados na Primeira Infância e Educação), DPIE (Desenvolvimento da Primeira Infância e Educação) ou o DIPI (Desenvolvimento Integrado da Primeira Infância).

3 É dada maior atenção hoje à aprendizagem das crianças jovens e sua transição para o ensino primário (UNESCO, 2007).

4 Além de tais programas formais de educação pré-escolar, deve-se notar que um número crescente de países também oferecem programas e serviços de DPI para as crianças antes de atingirem a idade pré-escolar.

5 O estar preparado para a escola caracteriza-se por cinco dimensões principais: (i) saúde física e desenvolvimento motor; (ii) desenvolvimento socio-emocional; (Iii) a capacidade de aprendizagem; (iv) o desenvolvimento linguístico; e (v) o desenvolvimento cognitivo e conhecimentos gerais (Ver Kagan et al., 1995, em Naudeau et al., 2011).

6 Mais um ponto percentual na Taxa Bruta de Inscrição pré-escolar traduz-se numa redução de 0,12 ponto percentual na taxa de repetição no ensino primário e num aumento na retenção das crianças de 0,317, (dos quais 0,209 pontos percentuais são directamente atribuíveis à educação pré-escolar, sendo o restante devido a menores taxas de repetição (Jaramillo e Mingat, 2011a).

7 As crianças oriundas de meios desfavorecidos entram para a escola primária com muitas desvantagens que se reflectem no atraso de vários aspectos do seu desenvolvimento, às vezes de forma contundente. O atraso em termos de linguagem e vocabulário em particular, está em grande parte relacionado com o ambiente familiar e em particular com a qualidade e quantidade de conversas directas com os pais e cuidadores, que tendem a ser mais pobres em termos de vocabulário e frases complexas em famílias desfavorecidas. Essas crianças também crescem em ambientes onde as práticas sanitárias e nutricionais são mais fracas e onde a estimulação e oportunidades de aprendizagem são mais limitadas. Estas crianças muitas vezes entram no ensino primário com menos bases, comprometendo assim, toda a sua escolaridade (Abadzi, 2006;. Fernald et al, 2009).

8 Consultar trabalho do vencedor do Prémio Nobel James Heckman. A série Lancet também dedicou duas edições especiais (janeiro de 2007 e setembro de 2011) ao DPI, incluindo estudos inovadores sobre os resultados positivos das intervenções de DPI.

9 O Anexo 7.1 oferece uma descrição mais detalhada dos indicadores específicos do DPI mencionados neste capítulo, diferenciados por áreas de serviços essenciais. Os trabalhos sobre a elaboração do Índice Holístico de Desenvolvimento da Primeira Infância (IHDPI) também estão em andamento, proporcionando uma abordagem padronizada para facilitar comparações internacionais (ver Anexo 7.4).

10 A qualidade dos serviços de DPI é tratada no ponto 5 do presente capítulo.

11 No entanto, em muitos países africanos tais políticas são ainda escassas, ou estão limitadas a declarações que não são traduzidas em programas concretos e financeiramente sustentáveis quando existem, e tendo, por vezes, pouca relação com as políticas sectoriais e planos do sector da educação. Muitos obstáculos foram identificados para explicar as dificuldades na implementação de políticas de DPI em África, incluindo: (i) o fraco compromisso político e financeiro dos governos com o DPI; e (ii) a organização estrutural do próprio governo, enfrentando outros desafios fundamentais. Com efeito, considerando que as políticas de DPI devem ser holísticas e multissectoriais e seguir uma abordagem integrada para favorecer ligações e sinergias de apoio às crianças num sentido global, os governos são organizados por sectores e programas e o planeamento orçamental deve seguir o exemplo. Isso dificulta o surgimento de uma visão comum e a implementação de abordagens integradas de DPI, bem como a emergência de um mecanismo de coordenação facilmente aceite e reconhecido (Aidoo, 2011).

12 Um total de 123 perguntas são propostas por SABER-ECD para entender as questões institucionais.

13 A diferença entre as dotações orçamentais e os orçamentos executados é detalhada no Capítulo 3.

14 Os pais também podem oferecer contribuições não-monetárias para actividades de DPI, como participar da gestão e administração dos serviços, comités consultivos ou associações de pais, trabalho para a construção de infra-estruturas, a elaboração de material pedagógico, participação na definição dos conteúdos dos programas, a supervisão das crianças, e assim por diante. Tais actividades não são contabilizadas em termos financeiros e são apenas parcialmente consideradas nos inquéritos às famílias.

15 O Anexo 3.2 fornece um questionário destinado a captar financiamento dos parceiros de desenvolvimento.

16 Esta informação é por vezes recolhida directamente a partir dos relatórios financeiros dos ministérios da educação, saúde ou finanças para vários anos.

17 Para comparações internacionais, devem ser tomados cuidados especiais para assegurar que os custos unitários se referem a serviços de DPI semelhantes ou homogéneos.

18 É comum em tais exercícios a anualização dos custos de infra-estrutura e aplicar taxas de depreciação de equipamentos. O trabalho voluntário, as contribuições em espécie e presentes devem ser custeados com base em taxas de mercado a nível local. Levin e McEwan (2001) descrevem métodos para a estimativa dos custos económicos.

19 A educação parental é definida como um conjunto de actividades dirigidas aos pais e cuidadores que visa melhorar a interacção diária entre as crianças e os seus pais para promover práticas e comportamentos que são considerados positivos e reduzir os que são considerados prejudiciais (Pourtois et al., 1984). Nesse sentido, a educação parental dirigida às crianças, complementa e reforça a eficácia os serviços de DPI. No entanto, há pouca informação disponível sobre esses programas, muitas vezes programas-piloto incluídos em pacotes com serviços de saúde ou nutrição. Muitas vezes é necessário realizar uma análise específica aos dados recolhidos pelo ministério, programa específico de DPI ou resultantes dos inquéritos às famílias.

20 Esta segmentação pode variar de acordo com o contexto do país.

21 Neste guia, o termo cuidadores inclui qualquer pessoa que seja responsável pela criança, exista uma relação familiar ou não.

22 A Figura 7.2 oferece uma organização sectorial dos serviços de DPI em quatro áreas: educação, saúde materno-infantil (incluindo higiene), nutrição e protecção.

23 Ver Naudeau et al., 2011 para uma análise mais detalhada de cada tipo de prestação.

24 Os programas de transferência condicional de rendimentos são particularmente comuns na América Latina (por exemplo, a Bolsa Família do Brasil, as Famílias Colombianas em Acção ou o PATH na Jamaica). Alguns apoiam particularmente as políticas de DPI (apoio social ou subsídios a famílias pobres com crianças pequenas, licença de maternidade e assim por diante). Embora ainda não difundidos no continente Africano, tais programas estão a gerar níveis crescentes de interesse em muitos países africanos onde estão a ser implementados vários projectos-piloto.

25 Algumas das perguntas são baseadas no método SABER-ECD do Banco Mundial. No entanto, o método SABER inclui o questionário de 12 páginas para analisar as diferentes dimensões da prestação de serviços de DPI em profundidade. Ver também a Tabela 7.16 para perguntas complementares sobre a qualidade.

26 Um dos principais critérios na escolha dos indicadores é a sua disponibilidade. Muitos dos critérios incluídos estão facilmente disponíveis através de inquéritos às famílias: como o EDS e o IIMA, seja através da análise de dados ou a partir das suas secções narrativas. Além disso, muitos destes inquéritos foram realizados em muitos países africanos, Tais inquéritos permitem também o cálculo de indicadores geralmente reconhecidos. As suas limitações estão relacionadas com a periocidade (geralmente são realizados a cada cinco anos), a sua cobertura (não fornecem grande detalhe geográfico para além do nível regional) e sua descrição de serviços, que não permitem acompanhar de perto ou regularmente os programas. Os dados administrativos disponíveis a partir de diferentes ministérios, fornecem uma cobertura estatística razoável, podendo igualmente ser utilizados, bem como a análise qualitativa dos CAP (Conhecimentos, Atitudes e Prática). Estes últimos proporcionam uma vasta riqueza de informações, permitindo compreender melhor os constrangimentos subjacentes e motivações por trás da adopção de determinados comportamentos ou práticas.

27 Ver Fernald et al., 2009 para uma análise detalhada das ferramentas desenvolvidas para descrever o desenvolvimento da criança em diferentes áreas e o relatório da UNICEF, 2011 de Madagáscar a título ilustrativo deste tipo de estudo.

28 Na verdade, em alguns casos, os programas de DPI podem ser mal concebidos e, portanto, não serem adequados à idade das crianças ou às suas necessidades específicas. Este é o caso, por exemplo, de algumas instituições pré-escolares que oferecem currículos que estão próximos aos dos primeiros anos do ensino primário para crianças de quatro a cinco anos. Esta tendência é mais comum em sistemas de ensino pré-primário que se estão a desenvolver recentemente e que não estão ainda maduros.

29 Em alguns casos, pode ser difícil estabelecer uma distinção entre os factores do lado da oferta e do lado da procura, especialmente onde a qualidade e relevância dos serviços estão em causa, já que interferem com ambas as vertentes.

30 Apesar de existirem normas e padrões oficiais em muitos países para medidas estruturais, a sua aplicação e acompanhamento é muitas vezes casual e aleatória. É por isso comum basear a análise em dados que em princípio deverão contribuir para uma melhor qualidade na prestação de serviços e que promovem o desenvolvimento das crianças.

31 Quando é realizado com rigor, o método de avaliação ECERS-R tem a dupla vantagem de oferecer uma avaliação objectiva e abrangente dos serviços de DPI considerados e permite a comparabilidade dos resultados entre os diferentes programas que oferecem o mesmo serviço.

32 Ver Myers, 2006, para uma descrição mais detalhada.

33 Na verdade, a maioria dos estudos (sejam ou não realizados em países desenvolvidos) que tentaram avaliar rigorosamente o impacto dos serviços de DPI, utilizaram geralmente a análise longitudinal experimental ou avaliações aleatórias. Em ambos os casos, foram utilizados inquéritos específicos e bem administrados. A análise longitudinal envolve o acompanhamento de indivíduos durante um longo período para ser capaz de observar as mudanças devido à sua participação em programas de DPI ao longo do tempo. As avaliações experimentais aleatórias de impacto, por outro lado, utilizam dois grupos de amostragem de crianças (as amostras são seleccionadas no início do programa) distribuídas aleatoriamente entre grupo de tratamento e um grupo de controlo, permitindo aos investigadores isolar adequadamente o impacto do programa de DPI. Além disso, na maioria dos casos, esses estudos são realizados com grupos pequenos, levando a algum cepticismo em termos da importância global dos resultados. Consultar um exemplo de uma avaliação experimental aleatória realizada em Moçambique, consulte Martinez et al., 2012.

34 Esta discussão não abrange medidas antropométricas normalizadas do desenvolvimento das crianças. Consultar no Anexo 7.1 para os indicadores mais comumente utilizados, como a altura para a idade, peso para a idade e assim por diante.

35 O Escritório Regional da UNICEF para a África Ocidental e Central está trabalhar num instrumento protótipo para testar as crianças na sua entrada na escola primária, cobrindo vários aspectos do seu desenvolvimento. Este instrumento está actualmente a ser testado em Madagáscar, Mauritânia e Cabo Verde. A sua cobertura é de âmbito nacional.

36 Embora ainda pouco comum em África, esta ferramenta tem-se desenvolvido e adaptado com sucesso em países como Gana, Malawi e África do Sul.

37 Fernald et al., 2009 oferece uma descrição detalhada de vários desses testes e as suas limitações em termos de implementação.

38 Ver as definições no anexo 7.1.

39 Ver Anexo 0 para uma introdução à econometria.

40 Ver Secção 1.6 do Capítulo 6 sobre o Capital Próprio e a Análise das Disparidades.

41 A Avaliação do Domínio da Leitura (EGRA) e Numeracia (GEMA) básicas consistem em inquéritos nacionalmente representativos das capacidades de leitura e cálculo matemático das crianças em várias séries do ensino fundamental, para informar os formuladores de políticas de educação e profissionais da qualidade da aprendizagem na escola. Geralmente o modelo EGRA avalia as crianças em oito áreas: conhecimento do nome das letras, consciência fonémica, conhecimento do som das letras, leitura de palavras familiares, leitura de não-palavras não familiares, leitura e compreensão de uma passagem e ditado. A abordagem EGMA incide sobre os seguintes domínios: identificação do número, discriminação dos números, padrões de números em falta, adição, subtracção e problemas de palavras.

42 Algumas perguntas abordam apenas crianças com menos de cinco anos. No entanto, as variáveis das práticas familiares são relevantes mesmo para as crianças mais jovens das famílias, fornecendo uma avaliação abrangente do ambiente em que as crianças são criadas, e de que modo esse ambiente é favorável à aprendizagem.



© World Bank / R © UNICEF/NDA2011-00468/Vishwanathan

CAPÍTULO 8
ENSINO SUPERIOR

› Objectivo do Capítulo:
Analisar o sub-sector do Ensino Superior (ES) e todos os seus componentes em detalhe, destacando as suas características específicas, para além das informações gerais fornecidas nos capítulos anteriores deste guia, onde foi abordado mais superficialmente como sub-sector.

1. PERSPECTIVA GERAL DAS TENDÊNCIAS RECENTES E SITUAÇÃO ACTUAL

PROBLEMA

Que fases do desenvolvimento do sub-sector do ES determinaram a sua configuração actual? Que reformas foram realizadas, e quais foram as causas do seu sucesso ou fracasso? Qual é a situação actual em termos de acesso (transição do secundário, acesso por idade) e serviço (tipo de prestadores e cursos)? A oferta de ES é diversificada (universidade / institutos de ensino superior (IES) públicos/privados, com base nas turmas/distância, curta/longa duração, etc.)?

OBJECTIVOS

- Lançar luz sobre as etapas que levaram à configuração actual do subsector do ES, nos seus níveis institucional e operacional; e
- Definir o leque de opções de oferta por instituição e área temática para utilização nas secções a seguir. Se não poderem ser cobertas todas as IES, será importante assegurar que sejam incluídas pelo menos as mais representativas .

MÉTODOS

- Executar uma análise histórica da estrutura do sub-sector do ES para compreender a sua configuração actual (tipo de instituição, financiamento e assim por diante);
- Destacar os princípios-chave que orientaram ou limitaram as reformas e identificar possibilidades de desenvolvimento; e
- Elaborar um panorama institucional tão abrangente quanto os dados assim o permitam.

FONTES

Documentos nacionais (dos ministérios, agências nacionais de ES e assim por diante) e vários documentos históricos das IES.

2. ORGANIZAÇÃO E OFERTA, EFICÁCIA INTERNA E EQUIDADE

PROBLEMA

Como é organizada a oferta do ensino superior? Que recursos estão disponíveis, tanto físicos como humanos? São geridos de forma responsável? A eficácia interna é a desejada? Qual é a extensão das disparidades em termos de acesso ao ciclo?

OBJECTIVOS

- Examinar quaisquer especificidades relativas à prestação de serviços nos sub-sectores do ensino superior não cobertas nos capítulos anteriores transversais a este guia. Essas especificidades podem incluir questões de ensino, a qualidade das infra-estruturas, estruturas específicas de governação, eficácia interna, equidade social e questões de género.

MÉTODOS

- Descrever as abordagens organizacionais (pedagógica, disponibilidade de pessoal, certificação e assim por diante);
- Estimar os perfis de retenção e reconstituição de coortes;
- Uso das ferramentas acima para estimar a eficácia interna, por instituição ou área temática; e
- Abordagem de questões de equidade através da identificação de perfis de retenção por tipo de aluno.

FONTES

Dados de inscrição disponíveis das IES, se possível desagregados por tipo de aluno.

3. CUSTO E FINANCIAMENTO

PROBLEMA

Qual é a variação do custo do ensino superior, para o governo e para as famílias, por instituição ou área temática? Quais são os principais componentes de custos unitários do ES? Quais são as opções de financiamento disponíveis? À luz do exposto, como é que a distribuição de recursos e o financiamento de cada instituição de ES afetam e eficácia interna e equidade?

OBJECTIVOS

- Apresentar os orçamentos consolidados para o sector por instituição ou área-temática;
- Realizar uma análise detalhada de gastos por aluno usando as técnicas referidas no capítulo 3; e
- Usar os coeficientes de eficácia interna abordados na Secção 2 para o cálculo do custo médio para a formação de um graduado (por cada instituição ou por área temática) de modo a ampliar e aprofundar o entendimento da eficácia interna e da equidade.

MÉTODOS

São usados tabelas e métodos clássicos (micro/macro) para reconstituir e/ou consolidar os orçamentos das IES por tipo de instituição e/ou por área temática.

FONTES

Orçamentos e documentos de execução orçamental para as IES e orçamento nacional para o Ensino Superior, como parte do orçamento da educação.

4. RESULTADOS, DESEMPENHO E QUALIDADE

PROBLEMA

Qual é o desempenho/resultado das diferentes instituições de Ensino Superior e áreas temáticas de ensino, especialmente em termos de eficácia externa? Que mecanismos de garantia de qualidade existem para monitorizar e melhorar os resultados (a relevância e a qualidade da formação)?

OBJECTIVOS

- Consolidar informações para avaliar o desempenho do sub-sector o ES, por instituição ou área-temática, em termos do número de licenciados produzidos, e também avaliar a relevância económica dos cursos oferecidos; e
- Examinar as medidas que controlam a qualidade da formação e prestar aconselhamento profissional aos que a terminam.

MÉTODOS

- Medidas indirectas da qualidade da formação através da avaliação da situação do emprego dos licenciados. Os estudos de acompanhamento são extremamente úteis, mas podem não estar disponíveis; assim
- Fazer uso imaginativo de todos os dados qualitativos ou quantitativos disponíveis para fornecer uma perspectiva sobre os resultados da formação.

FONTES

Inquéritos de satisfação aos empregadores, estudos de acompanhamento, pesquisas de mercado de trabalho, estudos sobre o estado do emprego e do rendimento da mão-de-obra licenciada, etc.

Introdução

No contexto de uma análise da indústria da educação, o ensino superior (ES) não pode ser tratado como um sub-sector Independente do sistema de ensino, como acontece com a alfabetização. O funcionamento do ES é determinado em grande parte pelos níveis inferiores da pirâmide educativa, e constitui um factor significativo na procura global de educação para muitas famílias e alunos. Na verdade, o formato do sub-sector as suas opções de prestação de serviços, as oportunidades de financiamento para os estudantes e as oportunidades que abre influenciam a procura de educação nos níveis secundários: as taxas de desemprego dos licenciados, nos países em que são altas, podem desencorajar as famílias de matricular os seus filhos, mesmo em níveis de escolaridade mais baixos; a qualidade e a relevância da EFPTE pode afectar a procura por cursos de ensino superior, etc.

O financiamento do ensino superior também deve ser considerado na totalidade das verbas disponíveis, porque afecta justamente toda a educação num sentido lato, e também porque disputa com outros sub-sectores os escassos recursos (Ver Volume 1 deste guia, onde o ES é tratado sob um prisma sectorial).

Este capítulo, dedicado ao ensino superior, oferece materiais complementares para explorar ainda mais e analisar as questões que o afectam especificamente, e analisa as abordagens de gestão adequadas que reflectem as expectativas da totalidade do sector da educação e da formação. Deverá ajudar a melhorar o conhecimento dos sub-sectores e mais especialmente, facilitar a discussão informada sobre as potenciais reformas (acesso, conteúdos, financiamento, etc).

O capítulo fornece abordagens para a descrição das Instituições de Ensino Superior e das áreas temáticas na Secção 1, bem como para uma selecção de aspectos-chave da análise da indústria: Matrículas e Prestação de Serviços na Secção 2 (recursos, governança, eficácia interna e equidade), Custos e Financiamento na Secção 3 (orçamentos institucionais, despesas sociais, apoio directo aos alunos) e os Resultados, Desempenho, Qualidade e Eficácia Externa na Secção 4. A análise pode ajudar a identificar áreas a reformar e as medidas a implementar que possam melhorar a sua aceitação pelos intervenientes.

SECÇÃO 1

PERSPECTIVA GERAL DAS TENDÊNCIAS RECENTES E SITUAÇÃO ACTUAL

Esta secção apresenta um panorama histórico do sub-sector do ensino superior mencionando quaisquer reformas implementadas no passado, bem como os seus resultados. Esta secção introdutória deve incluir um resumo do estado actual dos sub-sectores, com base nas conclusões de cada um dos capítulos do Volume 1 deste guia. Aqui terá oportunidade de descrever a paisagem institucional do sub-sector, explicando o tipo e número de instituições, as matrículas que estes representam respectivamente, e a distribuição dos alunos pelas áreas temáticas ou tipo de qualificação/grau obtido. Esta descrição proporcionará um quadro referencial útil para a análise nas Secções 2, 3 e 4.

1.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR

A história do desenvolvimento do ensino superior, as reformas-chave, sucessos e fracassos, são ingredientes importantes para obter um conhecimento mais detalhado do sub-sector e aferir as percepções e filosofia dos seus intervenientes (decisores, professores, estudantes, etc.). Este conhecimento é importante para compreender o estado actual do sub-sector e considerar reformas adequadas. As reformas devem ser aceitáveis para todas as partes interessadas, independentemente da sua relevância ou ambição. As mudanças serão mais céleres num sistema de ensino superior diversificado, em termos dos tipos de cursos oferecidos e respectivo custo, do que num sistema focado na universidade para as massas, apoiado pelas autoridades locais, onde os subsídios são sempre considerados um direito. O historial de reformas fornece também informações valiosas sobre a atitude das autoridades em relação aos estudantes e às suas famílias, bem como sobre a capacidade de considerar os constrangimentos colectivos na tomada de decisões sobre o que promover para o futuro do sub-sector. Esses diferentes elementos deverão orientar claramente a implementação de reformas futuras (ritmo, sincronismo, incremento, magnitude, etc). O Exemplo 8.1 ilustra esta abordagem com o caso da Argélia.

EXEMPLO **8.1**

Fases de Desenvolvimento e Reforma do Ensino Superior na Argélia

Fonte: Adaptado e traduzido do Relatório sobre a Administração das Universidades na Argélia *(Rapport sur la Gouvernance des Universités en Algérie, 2012)*

A história do Ensino Superior na Argélia divide-se essencialmente em duas fases: o período pré e pós independência em 1962. A primeira universidade a ser criada foi em Argel, em 1910. Em 1962 esta era ainda a única universidade, com ramificações em Oran e Constantine. As únicas outras instituições de ensino superior eram a Escola Nacional de Comércio (École Nationale Supérieure de Commerce), fundada em 1900, a Escola Politécnica Nacional (École Nationale Polytechnique), fundada em 1925 e a Escola Nacional de Agronomia (École Nationale Supérieure Agronomique) fundada em 1909.

Após a independência em 1963, a Argélia tinha pouco mais de 2.500 alunos no ensino superior. Desde então, o sistema passou por uma significativa expansão quantitativa e profundas mudanças.

Já em 1962, foram feitas alterações à gestão e ao recrutamento para o ensino superior começando a adaptar-se ao novo contexto da soberania nacional. Os Institutos de Tecnologia foram abertos a partir de 1969, sob os auspícios de vários ministérios, para responder à crescente procura por profissionais e técnicos. Uma década após a independência a indústria sofreu uma mudança ainda mais profunda. Em 1971 deu-se início a um processo de reforma com o objectivo de criar um sistema universitário autenticamente argelino, integrado no processo de desenvolvimento nacional, capaz de equiparar a formação e as competências com as necessidades do mercado de trabalho e do emprego.

Foi proposta uma reconstrução completa dos programas de ensino, cujas principais características foram a diversificação, a especialização e a profissionalização. O objectivo era o de concentrar o ES mais na formação científica e técnica. Isto foi conseguido através da organização de novos programas e da criação de novos graus: a licença, o equivalente a um diploma de bacharel, o diploma de ensino superior (DES em francês) e um diploma de engenharia. Foram efectuadas outras alterações a essa nova estrutura a partir de 1980, tais como a reestruturação das universidades em faculdades e institutos, a criação de um serviço de orientação dos alunos e o desenvolvimento de cursos de curta duração.

Um dos objectivos mais importantes da reforma actual é a integração dos diplomados no mercado de trabalho. A empregabilidade dos diplomados é um dos melhores indicadores da qualidade do Ensino Superior, dos cursos de formação, da sua relevância e do seu valor socio-económico.

A reforma do ensino superior pelo Ministério do Ensino Superior e da Investigação Científica (MESRS em francês) inclui principalmente duas componentes:

1. A actualização, adaptação e harmonização dos programas pedagógicos, através de:
   - Ampliação do ensino transversal;
   - A flexibilidade da profissão docente, introduzindo cursos opcionais e promovendo a diversificação multi-disciplinar; e
   - A reavaliação positiva das aulas práticas, estágios profissionais e os projectos individuais e estudo autónomo dos alunos.

2. A definição de uma nova arquitectura de formação através da introdução da classificação bacharel-mestre-doutor (BMD) dos cursos, principalmente com base em:

   - A oferta de uma formação geral de nível de bacharelato para todas áreas (excepto medicina);
   - O aumento do conteúdo de alguns cursos de formação profissional (bacharelato e licenciaturas profissionais); e
   - A introdução de um claro sistema de unidade por semestre, com créditos transferíveis.

Com a introdução da classificação do grau de BMD durante o ano lectivo de 2004/05, 10 áreas de formação foram inauguradas em 10 instituições de ensino superior para um número total de 7.616 alunos. Desde então, as universidades conferem grau de licenciatura aos 180 créditos, Mestrado com mais 120 créditos, e um terceiro ciclo de Doutoramento. Os programas de licenciatura e de mestrado podem seguir duas vertentes, académica ou aplicada (ou seja, especializada/técnica).

Além disso, desde 2008, a lei autoriza o funcionamento das universidades privadas na Argélia. No entanto, as condições para a concessão de uma licença ministerial parecem ser difíceis de cumprir, em termos de garantias financeiras, administração e aprovação pedagógica. Até à data, apenas um pedido foi entregue, e foi recusado. Não há nenhuma universidade privada na Argélia embora isso seja legalmente possível.

1.2 DESCRIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E ÁREAS TEMÁTICAS

Com base na perspectiva histórica apresentada e considerando a disponibilidade de dados, esta Secção fornecerá uma classificação das instituições de ensino superior e das áreas temáticas. Idealmente, todas as instituições de ensino superior existentes devem ser consideradas. Se, no entanto, a disponibilidade de dados ou multiplicidade de instituições constituir restrições significativas, pode ser seleccionada uma amostra de instituições. Neste caso, é preferível cobrir toda a gama de prestadores de serviços, em vez de procurar uma estrita representatividade estatística (em termos de matrículas, por exemplo), já que o principal objectivo deste capítulo deve ser o de comparar diferentes correntes em termos de abordagens e resultados de formação. Dependendo dos dados disponíveis, esta secção deve procurar realçar as características das Instituições de ES dos estudos de acordo com qualquer/todos os seguintes factores: Diversidade em termos de localização (no país ou no estrangeiro);[43] os diferentes tipos de instituições (universidades, faculdades politécnicas, escolas técnicas, institutos de ensino superior, e assim por diante); o nível de formação e educação fornecida (licenciatura, pós-graduação, terciária, técnica pós-secundária, etc.); e a propriedade (pública/privada).[44] Esta secção deve principalmente conduzir a uma visão geral do ensino superior na sua configuração actual.

EXEMPLO **8.2**

(Análise da Cobertura do ES por Área temática): Matriculas por área Temática/Faculdade Suazilândia, 2000/01-2007/08

Fonte: Adaptado do REEP da Suazilândia, 2009.

TABELA 8.1 - Matrículas no ES por Faculdade, Suazilândia 2000-07

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Agricultura	418	483	556	643	711	761	828	853
Gestão	513	511	564	631	614	597	581	564
Educação	341	394	306	313	320	336	358	356
Ciências da Saúde	220	268	287	343	308	317	312	324
Humanidades	563	571	554	594	579	574	526	449
Ciências	294	303	317	329	349	380	349	342
Ciências Sociais	565	575	582	610	648	662	647	643
Est. Pós-graduação	32	38	45	55	46	50	47	48
Edc à Distância (EaD)	780	1.055	1.246	1.447	1.595	1.943	2.046	1.860
Total	3.726	4.198	4.457	4.965	5.170	5.620	5.694	5.439
ETI no EaD *	234	317	374	434	479	583	614	558
Total ETI	3.180	3.460	3.585	3.952	4.054	4.260	4.262	4.137

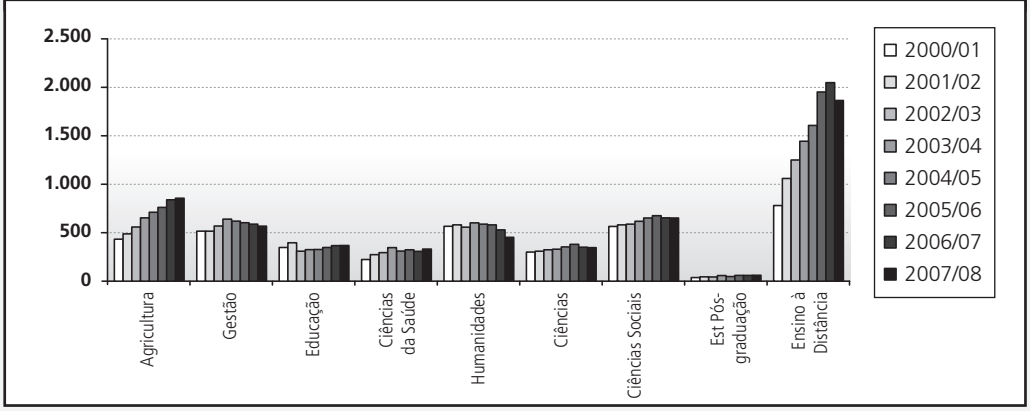
Nota: *O Equivalente em Tempo Integral (ETI) é calculado multiplicando as matrículas no EaD por 0,3, uma vez que os programas de EaD correspondem a 30% da carga normal de estudos.

Uma representação gráfica fornece uma visão mais clara da distribuição e evolução dos números, como na Figura 8.1 abaixo.

Conclusões

As inscrições variam significativamente entre faculdades, mas é claro que o Ensino à Distância (EaD) lidera grande parte do crescimento recente, seguido pela Faculdade de Agricultura (Ver a Tabela 8.1 acima). O facto das matrículas no EaD que é um desenvolvimento positivo, uma vez que tem custos por aluno mais baixos, mas a sua taxa de admissão está a decrescer. O EaD foi capaz de aceitar quase 80% dos candidatos qualificados até 2005; a percentagem caiu abaixo de 40% em 2007.

FIGURA 8.1 - Total de Matrículas no ES por Faculdade, Suazilândia, 2000/01-2007/08



1.3 A SITUAÇÃO ACTUAL

Esta secção é o seguimento lógico da anterior na medida em que a situação actual e as matrículas são o produto das reformas passadas. O objectivo aqui é o de criar uma ligação directa com a apresentação do sub-sector prevista no Volume 1 deste guia. No mínimo, esta secção deverá salientar a importância global do ensino superior no país, através da análise da taxa de acesso ou o número de alunos por 100.000 habitantes, como por exemplo 8.3, com base no caso de Malawi (Veja também o Capítulo 2).

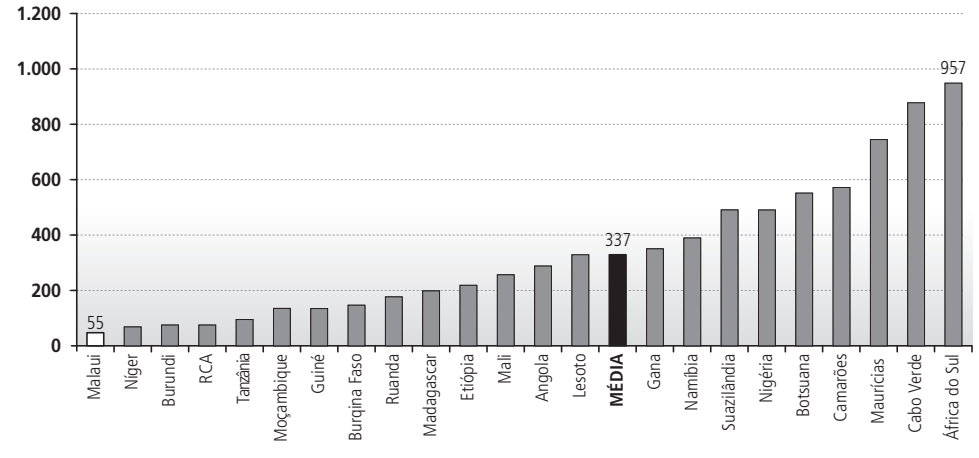
EXEMPLO 8.3 **(Análise da cobertura do ES): Taxa de Matrícula, Malawi, 2003-08 e África Subsariana**

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010

TABELA 8.2 - Taxa de Matrículas e Acesso ao ES por Género, Malawi, 2003-08

	Nombre			Número/100,000 habitantes		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
2003	3.262	1.397	4.659	53	22	37
2004	3.877	1.706	5.583	61	26	44
2005	4.208	2.051	6.259	65	31	48
2006	4.947	2.410	7.357	74	36	55
2007	5.686	2.788	8.474	83	40	61
2008	5.964	3.118	9.082	84	44	64

FIGURA 8.2 - Taxa de Matrículas, Malawi e África Subsariana, 2005/06



Conclusões

As matrículas universitárias totais, representam cerca de 0,3% dos estudantes em idade elegível. Os dados mostram um aumento no número de matrículas por 100.000 habitantes, tanto para rapazes como raparigas. No entanto, o número de estudantes do sexo feminino é muito menor do que o número de estudantes do sexo masculino, o que indica uma disparidade de género persistente.

O sistema de ensino superior do Malawi ainda é muito pequeno em comparação com o de outros países da região. O Malawi, com uma média de 55 alunos por 100.000 habitantes para o ano lectivo de 2005/06, tem o menor número proporcional de estudantes universitários inscritos de todos os países da África Subsariana dos quais existem dados disponíveis.

Pode ser útil para ir além do indicador de cobertura utilizado no Volume 1 (número de alunos por 100.000 habitantes), para o qual pode ser calculada a taxa de acesso global ao ensino superior.

• Definição Importante

Taxa Bruta de Acesso ao Ensino Superior (TBA_{ES}) é a relação entre o número de novos alunos no primeiro ano do ensino superior e a população em idade escolar oficial de frequência do último ano do ensino secundário.

$$TBA_{ES} = \frac{\textit{Novos alunos no 1º ano do ES}}{\textit{População em idade escolar oficial de frequência último ano ens. secundário}}$$

A Caixa 8.1 abaixo detalha o método utilizado para calcular este indicador, com base na taxa de conclusão do ensino secundário, a taxa de sucesso no exame de fim de secundário e a taxa de transição para o ensino superior. Esse indicador é útil para permitir comparações históricas e internacionais, que são possíveis com a maioria dos indicadores utilizados na análise do sector da educação. Portanto, pode também permitir uma análise prospectiva da pressão provável sobre os serviços do ES como resultado da evolução da pirâmide das matrículas na educação, especificamente no nível secundário.

CAIXA 8.1
Cálculo do Acesso Global ao Ensino Superior

Quando os indicadores seguintes estiverem disponíveis, o cálculo da taxa global de acesso ao ensino superior pode combinar (TBAes) pode combinar:

- A Taxa de Transição para o Ensino Superior (TTES), baseada no sub-grupo de alunos que passaram no exame final dos estudos secundários, e que podem ser admitidos:

$$TTES = \frac{\textbf{\textit{Número de novos alunos no 1}}^{\textbf{\textit{ost}}}\textbf{\textit{ ano do ES}}}{\textit{Número de alunos que passaram no exame final dos estudos secundários}}$$

- A taxa de sucesso no fim do ensino secundário /exame de entrada no ES (EEES), por sua vez, é baseada no número de alunos que concluem este ciclo (o número de não-repetentes no último ano é um indicador por aproximação):

$$EEES = \frac{N^o \text{ de alunos que passaram o exame final ens sec}}{N^o \text{ de alunos não-repetentes no último ano ens sec}}$$

- A Taxa de Conclusão do Ens. Secundário (TCES) resulta dos perfis escolares estimados e apresentados no capítulo 2, que é de facto:

$$TCES = \frac{\text{Número de não-repetentes no último ano do secundário}}{\text{População em idade esc. oficial de frequência último ano secundário}}$$

A taxa de acesso global ao ensino superior é obtida pela seguinte fórmula:

$$TGA_{es} = TTES \times EEES \times TCES = \frac{N^o \text{ de novos alunos no } 1^o \text{ ano ES}}{\text{População em idade esc. oficial de frequência último ano sec.}}$$

Continuando com os itens anteriores de análise e considerando os parâmetros de acesso ao ensino superior, é útil considerar o percurso escolar de fundo dos alunos, em particular o fluxo do ensino secundário seguido (geral, técnico e assim por diante), e determinar o grau de rigidez da transição entre os dois níveis.

EXEMPLO **8.4**

Acesso às Carreiras Universitárias, por ramos de especialização do ensino secundário, Malawi, 2008

Fonte: Autores.

A Tabela 8.3 abaixo apresenta a distribuição dos alunos no 1º ano do ES de acordo com os ramos de especialização que estudaram no ensino secundário, numa selecção de disciplinas.

TABELA 8.3 - Distribuição dos estudantes no 1º ano do ES, por área de exame de fim dos estudos secundários

(Percentagem)	Humanidades	Direito	Ciências Econ.	Ciências	Medicina	Agronomia	Engenharia	Gestão
Matemática	10	8	25	64	90	70	90	50
Ciências	10	5	25	35	7	30	10	35
Economia	20	35	30	-	3	_	_	10
Humanidade	50	44	10	-	-	_	_	2
Gestão (Técnico)	5	2	7	-	-	_	_	3
Indústria (Técnico)	5	4	3	1	-	_	_	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Análise

A Tabela 8.3 indica que qualquer reorientação dos fluxos das escolas para as universidades (ou outros sub-sectores de ensino superior) deverá ser precedida da expansão do acesso a ramos científicos no ensino secundário, indispensáveis para o acesso às instituições com admissão condicional e, possivelmente, deve também ser precedida pela criação de novos fluxos mais específicos para aqueles que seguem ramos não científicos no secundário. Os dados também indicam que os ramos técnicos, apesar de proporcionarem uma alternativa para o prosseguimento de estudos universitários longos, não estão a produzir os resultados esperados no actual panorama do ensino superior, uma vez que os alunos que terminam o secundário nos ramos técnicos, muitas vezes prosseguem estudos universitários na área de humanidades.

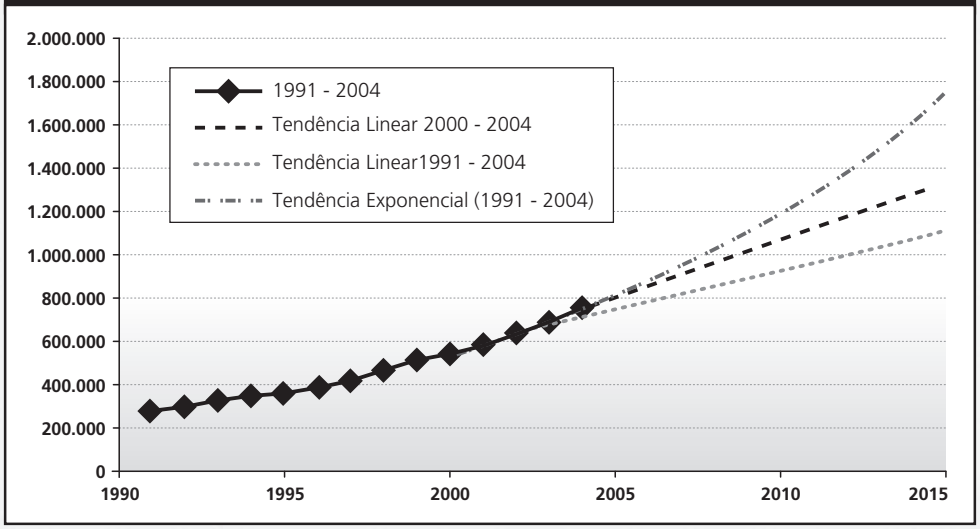
Se a informação sobre o tipo de exame da escola secundária feito pelos alunos do 1º ano do ensino superior não se encontrar directamente disponível a partir das IES, pode ser realizada uma estimativa dos percursos universitários dos estudantes do ES utilizando a abordagem do balanço de emprego (ver Capítulo 5 e Anexo 8.6). Esta abordagem consiste em comparar a distribuição dos alunos do 1º ano por área temática e/ou instituição em relação aos alunos que passaram no exame de fim de secundário do mesmo ano lectivo, por área de especialização.[45] Esta visão geral do estado do ensino superior pode ser completada por uma simulação do desenvolvimento orgânico do sector (na ausência de reformas), considerando as dinâmicas existentes em cada ramo/curso, a evolução da taxa de transição do secundário para o ES e as abordagens utilizadas para a regulação dos fluxos de estudantes para esse sub-sector.[46] De facto, isso permitirá a avaliação de tendências naturais de expansão, a sustentabilidade das fontes de recursos actuais (públicas e privadas) e o tipo de serviços prestados. A Caixa 8.2 abaixo destaca os resultados de uma análise realizada com base nesta perspectiva, sobre os dados de 18 países da África francófona.

É importante notar que as análises acima são baseadas principalmente em dados disponíveis de cada estudante nas IES, ou anuários estatísticos do ES onde estes dados existem e são exaustivos. Quando não existir um sistema de controlo de qualidade, como é o caso na maioria das universidades dos países em desenvolvimento, é aconselhável analisar quaisquer dados obtidos com sentido crítico. De facto, o número de matrículas é muitas vezes inflacionado, como o Anexo 8.5 ilustra. Esta secção poderá ainda concentrar-se em maior detalhe do que o Volume 1 sobre as instituições e os mecanismos responsáveis pela direcção do sub-sector (Ministério específico do ES, Reitoria, Consórcio de Instituições e assim por diante). Cada instituição pode ser aqui descrita, bem como a visão do sub-sector que estas promovem ou representam e as ferramentas que ilustram essas posições (planos de desenvolvimento, por exemplo).

CAIXA 8.2
EVOLUÇÃO SOCIAL DA PROCURA POR ENS. SUPERIOR NA ÁFRICA FRANCÓFONA E ANÁLISE DE SUSTENTABILIDADE, 2007

A figura abaixo destaca os resultados de uma simulação realizada sobre dados de 18 países da África francófona para avaliar as tendências no aumento dos estudantes do ES e a projecção de procura, assumindo que são mantidas as atuais políticas de gestão dos fluxos de estudantes ao sub-sector.

Evolução das Matrículas dos Estudantes no ES e Projeção da Procura



Seja qual for o pressuposto usado, existe claramente um aumento geral das inscrições. Considerando a projecção realizada com base em tendências recentes (2000-04), a África francófona teria perto de 1,4 milhões de estudantes do ensino superior em 2015, o dobro do número de 2007. A taxa média de acesso ao ensino superior para um país africano francófono subiria de 323 alunos por 100.000 habitantes para 522 alunos por 100.000 habitantes.

Para todos os cenários, a tendência natural de expansão será severamente restringida por factores de financiamento, com base nos métodos atuais de prestação de serviços e de financiamentos. De facto, se analisarmos os custos de prestação de serviços educativos de hoje (custos unitários constantes, nenhuma política específica para estimular ainda mais a expansão do sector privado, nenhuma estratégia de partilha de custos com o sector público), a resposta à procura da sociedade por ES vai exigir, em média, **um nível de despesas orçamentais correntes equivalente a 1,13% do PIB em 2015, em média, para os 18 países considerados.** Trata-se de uma percentagem considerável em comparação com os 0,53% do PIB gastos em 2004, um aumento por um factor de 2.2. Este nível de gastos é manifestamente superior aos recursos (0,63% do PIB) que poderiam ser razoavelmente mobilizados em 2015, se não houver nenhuma mudança nas dotações orçamentais públicas intra-sectoriais. Sob estas premissas, **a lacuna de financiamento do ensino superior público estaria perto dos 3 mil milhões de dólares (PPP de 2004)** para o grupo de 18 países francófonos durante o período 2004-15, podendo considerar-se uma quantia considerável.

Fonte: Brossard, Foko, 2007a.

SECÇÃO 2 ORGANIZAÇÃO, PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS, EFICÁCIA INTERNA E EQUIDADE

O objectivo desta secção é analisar de forma bastante precisa como as diferentes instituições de ES e ramos educativos funcionam em relação aos percursos escolares dos alunos.

Em primeiro lugar, é apresentada uma visão geral dos recursos de aprendizagem disponíveis (pelo menos a proporção entre o pessoal docente e os estudantes). Em segundo lugar, trata brevemente das questões de governação do ES, incluindo a possibilidade de envolvimento de professores e alunos nas decisões que determinam o futuro do sub-sector. Em seguida, analisa medidas específicas pertinentes de eficácia interna e quaisquer questões relacionadas. Por último, são analisadas as disparidades e a equidade, para que se entenda melhor quem são os alunos que frequentam cada instituição.

2.1 MODALIDADES OPERACIONAIS E CARACTERÍSTICAS DAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES E RAMOS EDUCATIVOS

Para além do seu estatuto (público / privado) e os procedimentos de admissão (admissão aberta/fechada, modos de selecção e assim por diante) já considerados acima, os ramos educativos do ensino superior são caracterizados por abordagens de prestação de serviços específicos que podem ser vistos a partir de várias perspectivas complementares:

- A qualidade da prestação de serviços, considerando a infra-estrutura e equipamentos disponíveis;
- A disponibilidade de pessoal docente e a proporção de pessoal docente para os alunos;
- A qualidade do pessoal docente, a sua experiência e nível de qualificações; e
- As necessidades futuras em termos de pessoal docente, tanto em termos de qualidade como de quantidade.

2.1.1 RECURSOS FÍSICOS, INFRA-ESTRUTURA E EQUIPAMENTO

Embora o conforto e a qualidade das infra-estruturas e equipamento não sejam geralmente o primeiro factor determinante da qualidade da formação, existem requisitos mínimos que muitas vezes não são atendidos pelas IES nos países em desenvolvimento. Os alunos inscritos muitas vezes excedem a capacidade de forma bastante dramática, tanto em aulas teóricas como práticas, inclusive para cursos de ciências, onde a prática individual é fundamental para a aprendizagem.[47] É por isso, útil a produção de indicadores que permitam a comparação das capacidades e das inscrições, assim como obter informações sobre abordagens inovadoras para a gestão dos espaços teóricos e práticos de aprendizagem (horário de abertura alargado, uma melhor gestão dos horários, utilização de recursos específicos e assim por diante).

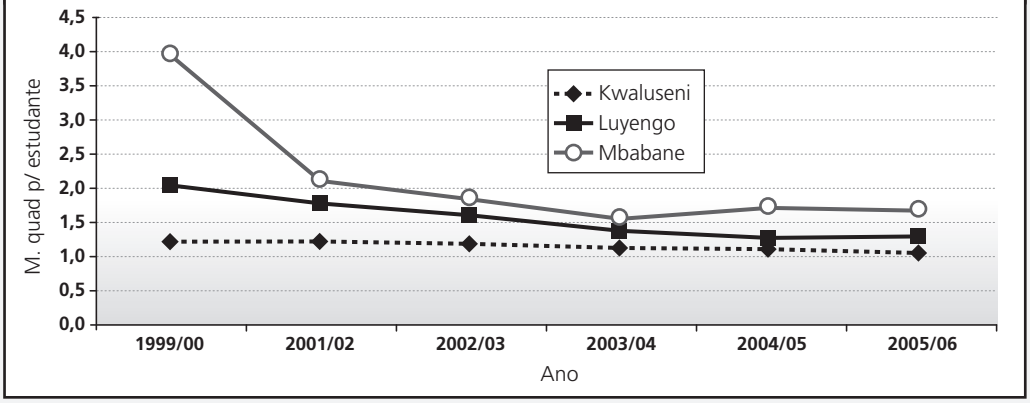
A descrição do equipamento chave fornece mais informações sobre as condições de aprendizagem e o risco que pode representar para a qualidade dos resultados. O uso de recursos documentais é de particular relevância aqui, e podem ser analisados como complemento ao número de equipamentos. Para algumas áreas será necessário considerar a disponibilidade de áreas especializadas, salas e equipamentos. É aconselhável apresentar os indicadores que melhor nos permitem avaliar a capacidade de ensino eficaz das IES por instituição. O Exemplo 8.5 abaixo ilustra essa abordagem.

EXEMPLO 8.5 **(Infra-estrutura e Equipamento do ES): Instalações Físicas, Suazilândia, 2005**

Fonte: Adaptado do REEP da Suazilândia, 2009.

Devido ao aumento nas inscrições e às limitações orçamentais das instituições, a sobrepopulação das instalações de ensino levanta questões sobre o possível impacto no ensino e na eficácia da aprendizagem.

FIGURA 8.3 - Espaço Médio por Estudante, por Campus, Suazilândia, 1999-2005

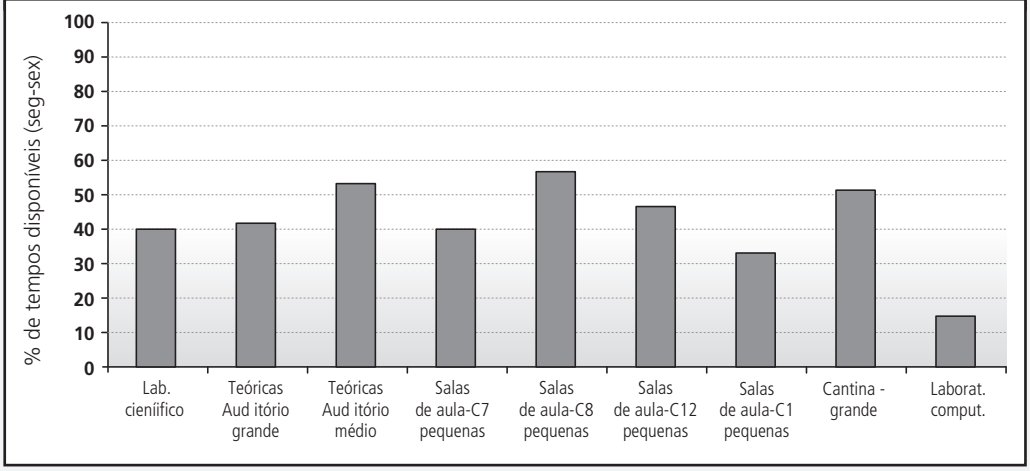


Conclusões

Entre 1999 e 2005, a área de superfície média por aluno nos três campus diminuiu de 1,3m² para 1,1m² em Kwaluseni, e de 2,0m² para 1,3m² em Luyengo, e de 3,9m² para 1,7m² em Mbabane (ver Figura 8.3). O espaço disponível por aluno em ambos os campus de Luyengo e Kwaluseni estão abaixo da recomendação da UNESCO de 1,5m² por aluno.

A superlotação parece particularmente aguda nas faculdades de ciências humanas e sociais de Kwaluseni. Um relatório em 2006 pela University Physical Planner afirmou que «a área alocada às Faculdades de Humanidades e à Faculdade de Ciências Sociais é insuficiente para uma única Faculdade [destaque do autor].» Essas duas faculdades dispunham de uma média de apenas 0,5m² por aluno em 2005.

FIGURA 8.4 - Factor de Utilização de Espaços de Ensino, por tipo, Suazilândia, 2007



Nota: Exclui o Campus de Luyengo. O factor de uso é definido como a proporção de períodos de aulas disponíveis por semana (de segunda a sexta-feira, seg-sex no gráfico), em que o espaço de ensino tenha sido realmente usado para uma aula. Os dados referem-se ao primeiro semestre (Agosto-Dezembro) de 2007/08. A utilização máxima possível é assumida como sendo de 60 períodos por semana.

No entanto, uma pesquisa recente mostrou uma imagem diferente da utilização dos espaços (veja a Figura 8.4). Os números não corroboram a preocupação generalizada com a sobrelotação. A utilização de espaços não docentes (refeitórios e salas comuns) é notável, mas a situação geral não aponta para uma crise em espaços de ensino. Por exemplo, os laboratórios de ciências são utilizados apenas 24 horas por semana, principalmente porque é costume ter aulas de laboratório somente na parte da tarde. Com um melhor planeamento, pode ser possível alargar a utilização dos laboratórios caros e, assim, permitir a um aumento no número de estudantes. No entanto, deve-se notar que, para além do tempo de ensino, os alunos do 4º ano utilizam os laboratórios de ciências para o trabalho de projecto individual. Isto pode aumentar ligeiramente o factor de utilização, embora não a um nível que possa ser chamado eficiente. A subutilização dos laboratórios de informática para fins de ensino, com uma média de apenas nove horas por semana, ou 15% do tempo disponível, é impressionante, já que o domínio das TIC deveria ser obrigatório para todos os estudantes universitários.

2.1.2 DISPONIBILIDADE DE PROFESSORES

Esta secção lida principalmente com o pessoal docente, embora o pessoal não docente também deva ser abrangido na análise do sector da educação. As lacunas em termos de pessoal não docente podem ser consideráveis, sendo por isso importante definir a situação de cada instituição, distinguir com precisão, e questionar a sua relevância para o objectivo essencial do ensino superior (residências estudantis, cantinas, bibliotecas e centros de recursos, laboratórios, instalações dos serviços da administração central, etc).

Rácio alunos-funcionários

Para o pessoal docente, a análise pode assentar em dimensões quantitativas, qualitativas e prospectivas. A análise das questões do pessoal docente e da sua disponibilidade é geralmente complicada pela variedade e singularidade do estatuto do pessoal no ensino superior, e pela multiplicidade de formas de gestão de pessoal. Dependendo da instituição ou área temática, o pessoal docente pode não ser todo permanente e/ou a tempo inteiro e o uso de horas extras e contractos a tempo parcial de professores associados é frequente. A abordagem aqui deve, portanto, consistir em calcular o Rácio Alunos-Funcionários (RAF), ou o rácio de supervisão, com base no número de alunos por professor ou outros funcionários. O Exemplo 8.6 apresenta um exemplo do rácio alunos-funcionários nas universidades do Malawi.

EXEMPLO 8.6 **(Rácio Alunos-Funcionários): Rácio de Supervisão Universitária, por Faculdade, Malawi, 2008**

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

A Tabela 8.4 mostra os rácios alunos-funcionários, tanto para pessoal docente, como para o pessoal de apoio e compara os índices actuais com os de 2001.

TABELA 8.4 - Rácios alunos-funcionários, por Universidade/Faculdade, Malawi, 2008

	Estudantes (a)	Professores (b)	Rácio (a)/(b)		Pessoal de Apoio (c)	Rácio (a)/(c)	
			2008	2001		2008	2001
Universidade do Malawi							
Fac. Agricultura de Bunda	886	145	6	6	219	4	6
Univ. Chancellor	2.446	201	12	8			23
Univ. Medicina	529	139	4	1	292	2	3
Esc. Enferm de Kamazu	467	49	10	5	123	4	2
Politécnico	2.305	214	11	8			18
Univ Mzuzu	1.448	129	11	8	222	7	3
Univ. Adventista	270	14	19		11	25	
Univ. Católica	363	27	13		70	5	
Univ. Livingstonia	147	14	11		0		
Univ. Shareworld	221	20	11		28	8	
Média	-	-	**11**	**6**	-	-	**9**

Conclusões

Houve melhorias marginais em algumas faculdades, mas os índices, com média de 11:1, são bem inferiores aos dos outros países da ASS, com uma média de cerca de 20:1 em 2006 (Fonte: Banco de Dados Polo de Dakar). O REEP anterior (2004) observou que os rácios entre os estudantes e o pessoal de apoio foram muito baixos e contribuíram para custos unitários elevados. Os dados actuais mostram melhorias nos rácios alunos-pessoal para a Universidade de Chancellor, Escola de Enfermagem de Kamuzu , o Politécnico e a Universidade de Mzuzu, mas não para a Faculdade de Agricultura de Bunda. No entanto, os índices melhorados ainda são baixos, o que significa que as instituições ainda têm a capacidade de aumentar o número de matrículas sem necessariamente aumentar o seu pessoal. Isto sugere ineficiências na forma como as equipas são geridas e utilizadas. Uma melhor utilização do pessoal poderia contribuir muito para reduzir os elevados custos unitários atuais. As melhorias na Universidade de Mzuzu foram feitas através de um congelamento na contratação de pessoal de apoio e uma terceirização de novas áreas não-essenciais.

Uma abordagem alternativa para a estimativa da colocação de pessoal docente é o cálculo do equivalente a tempo integral, considerando as respectivas cargas de trabalho efectivas de todos os professores (permanentes, contratados) e horas extras para o pessoal permanente. As consequências positivas da política de custos com pessoal podem então ser analisadas comparando os custos totais de pessoal docente (folha de pagamento, horas extras, professores contratados) com o número de pessoal Equivalente a Tempo Inteiro (ETI).

Pessoal Equivalente a Tempo Inteiro (Professores)

O corpo docente das IES incluem geralmente pessoal tanto permanente como contratado. Os primeiros podem ser facilmente determinados, embora possam bem desempenhar funções adicionais em horas extraordinárias. Embora seja possível determinar o número de professores contratados, na ausência de uma definição clara dos serviços pelos quais eles são pagos para fornecer, a informação mais útil para a análise é o número anual de horas de ensino a ser coberto. A Tabela 8.5 fornece um guia para o tipo de informação que pode ser recolhida.

TABELA 8.5 - Carga Horária Real de Docentes do ES, Tabela modelo, Malawi, 2008

(Dados Ilustrativos)	Instituição 1		
	Número de Pessoal	**Número de Horas Leccionadas por Ano**	**Custo**
Pessoal Permanente			
Professores e Leitores	50	200	120.000/ano
Leitores Assistentes e Tutores	120	200	80.000/ano
Assistentes	230	250	40.000/ano
Outros (Associados/Convidados)	40	250	35.000/ano
Sub-Total (Média))	**440**	**(CHM=230.7)**	**(59.545/ano)**
Horas extra pagas	**(Total)**	**16.500**	**100/hora**
Pessoal Contratado			
Número	120	—	—
Carga Horária	(Total)	4.800	200/hora

A Tabela 8.5 pode ser adaptada às particularidades nacionais, considerando-se os diferentes graus de antiguidade para o pessoal permanente, por exemplo. A carga horária anual indicada na terceira coluna é para um membro em tempo integral do pessoal docente. Se houver pessoal a tempo parcial ou funcionários de qualquer outra condição, deverão ser adicionadas mais linhas à tabela. O volume de horas extras realizadas por funcionários permanentes pode ser difícil de extrair dos registos de pagamentos. Se necessário, pode ser feita uma estimativa do número médio de horas extras realizadas por cada conferencista através de uma pesquisa rápida.

A avaliação das cargas horárias dos professores em Equivalente a Tempo Integral (ETI) é útil para incorporar as horas extraordinárias no indicador relativo ao pessoal docente, bem como as cargas horárias dos professores contratados. Em primeiro lugar deve ser determinado um tempo de serviço anual de referência para os docentes permanentes Carga Horária Média (CHM). Esta pode ser a média das horas de serviço de cada um dos membros do Pessoal Permanente (PP) (não incluindo as horas extraordinárias). Com base no facto de que o PP trabalha em tempo integral, o número total de professores ETI seria, então, definido da seguinte forma:

$$ETI = Número\ de\ PP + \frac{Nº\ Horas\ Extraordinárias/Anos}{CHM} + \frac{Nº\ de\ Horas\ Contratadas/Anos}{CHM}$$

Com base nos dados anteriores, esta instituição fictícia tem 440 elementos de pessoal docente em tempo integral, cada um oferecendo 230,7 horas de serviço, em média. O volume de horas extraordinárias pagas ao PP ao longo do ano é equivalente a mais de 71,5 posições ETI de Leitores (16.500/230,7h). As 4.800 horas de serviços contratados, na mesma base, representam mais de 20,8 posições ETI de docentes (4.800/230,7).

TABLE 8.6 - Cálculo do Equivalente de Tempo Inteiro de Todos os Docentes – Tabela Modelo, Malawi, 2008

(Dados Ilustrativos)	Nº de pessoal (a)	Carga Horária Anual (b)	Carga Horária Anual ETI	
			P/Membro Pessoal (c=b/230,7)	Total (d=c x a)
Pessoal Permanente (PP)				
Professores e Leitores	50	200	0,87	43,3
Assistentes Convidados e Tutores	120	200	0,87	104,0
Assistentes	230	250	1,08	249,3
Outros (Associados, Convidados, etc.)	40	250	1,08	43,3
Sub-Total (Média)	**440**	**(CHM=230,7)**	**(1,0)**	**440 (e)**
Horas extra pagas	**(Total)**	**16.500 horas**	—	**71,7(f=16.500/230,7)**
Pessoal Contratado				
Número	120	—	—	—
Garga Horária	(Total)	4.800 horas	—	20.8 (g=4.800/230,7)
Total	—	—	—	**532,3**

De maneira geral, a instituição ilustrativa exigiria, portanto, 532,3 membros do pessoal docente em ETI, contando com professores contratados para as horas extras. Os dados recolhidos também permitem determinar os benefícios financeiros de uma IES quanto às respectivas políticas de recursos humanos. A Tabela 8.7 abaixo segue uma abordagem teórica e valores seleccionados das Tabelas 8.5 e 8.6 acima. O pagamento de horas extras ao longo do ano, equivalente em carga de trabalho a 71,5 posições de tempo integral, só custa o equivalente a 27,7 (= 16.500 x 100 / 59.545). Neste exemplo ilustrativo especial, isto representa uma poupança de 2,61 milhões [= (71,5 - 27,7) x 59,545]. Da mesma forma, o pessoal contratado trabalha o equivalente a 20,8 cargos a tempo inteiro, mas recebem o equivalente a 16,1 (= 4.800 x 200 / 59.545), uma economia ainda mais significativa de 279.015 (= [(20,8-16,1) x 59.545]).

TABELA 8.7 - Custos Comparativos de PP a Tempo Inteiro, Horas Extraordinárias e Pessoal Contratado Tabela Modelo, Malawi, 2008

	Número de Horas (a)	Preço Hora (b)	Custo total (Milhões) (c=a x b)	Posições ET (d)	Custo Unit. Anual do PP (e)	Custo ETI (Milhões)* (f=d x e)	Poupança (Milhões) (g=f-c)
Horas Extraordinárias	16.500	100	1,65	71,5	59.545	4,26	2,61
Pessoal Contratado	4.800	200	0,96	20,8	59.545	1,24	0,28
Total	**21.300**	—	**2,61**	**92,3**	—	**5,50**	**2,89**

Nota: * Este é o custo hipotético se a carga de trabalho relativa a horas extras e pessoal contratado for assumida pelo pessoal permanente adicional a tempo inteiro.

2.1.3 QUALIDADE DO PESSOAL DOCENTE

A qualidade do ensino pode ser avaliada pelo número de horas efectivas de ensino que um aluno recebe, de acordo com o tipo (palestras, aulas práticas, tutoriais, etc.). Embora, também possa, sem dúvida ser avaliada através das características académicas do corpo docente, diferenciando claramente entre tipos de estatutos, particularmente entre aqueles qualificados para cargos de Leitores (titulares de teses) e os que estão envolvidos com a pesquisa.

As qualificações académicas e profissionais do pessoal docente devem de facto ser consideradas, nas questões que envolvem o pessoal disponível. As necessidades de experiência de investigação sugerem que estão em falta professores, palestrantes e equipas de formação profissional reconhecidas e qualificadas. Isto representa um desafio para a supervisão de mais pessoal júnior (tutores, assistentes, associados e assim por diante). Hoje em dia, em África, esta pirâmide está frequentemente muito desequilibrada, com uma base muito forte de pessoal com qualificações relativamente humildes, como ilustra o Exemplo 8.7

EXEMPLO **8.7** **(Docentes do ES - Qualidade): Perfis do Pessoal Docente, Malawi, 2008**

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

A Tabela 8.8 mostra a os membros de pessoal das diferentes faculdades da Universidade do Malawi e das principais universidades privadas, por estatuto. A Tabela 8.9 mostra as qualificações do pessoal das instituições públicas que forneceram esses dados.

Conclusões

As universidades públicas enfrentam dificuldades na obtenção de pessoal devidamente qualificado, tanto a nível de graduação como de pós-graduação. Os dados mostram que as instituições públicas recorrem a pessoal associado e assistentes para atender às necessidades de pessoal. A percentagem de pessoal desse tipo varia entre os 13,8% na Faculdade de Agricultura de Bunda e os 38,3% no Politécnico. Perto de 25% do pessoal docente da Escola de Enfermagem de Kamuzu e da Faculdade de Medicina são professores associados e professores adjuntos. Dado que a enfermagem e a medicina são áreas muito especializadas, a utilização de pessoal pouco qualificado no âmbito dessas instituições deve ser um motivo de preocupação. Um terço da equipa da Universidade de Mzuzu são professores associados. O número de professores varia entre 0% na Faculdade de Enfermagem, e os 8,3% na Faculdade de Agricultura de Bunda. A Universidade de Mzuzu tem apenas dois professores na sua equipa total de 129 docentes.

TABELA 8.8 - Distribuição do Pessoal nas Univ. Públicas e Privadas, por Estatuto, Malawi, 2008

(Número)	Professor	Professor Associado	Assistente Sénior	Leitor	Assistent Convidado	Pessoal Associado	Instrutor	Total	% de Assistentes e Associados no total do pessoal	% de Professores
Malawi U.										
Fac Agric Bunda	12	10	24	79	-	20	-	**145**	13,8 %	8,3 %
Fac Chancellor	12	10	24	119	30	6	-	**201**	17,9 %	6,0 %
Fac Medicina	6	8	25	62	38	-	-	**139**	27,3 %	4,3 %
Esc Enf Kamuzu	0	1	11	25	-	12	-	**49**	24,5 %	0,0 %
Politécnico	1	2	33	94	39	43	2	**214**	38,3 %	0,5 %
Univ Mzuzu	2	6	24	54	8	35	-	**129**	33,3 %	1,6 %
Univ Adventista.	-	-	-	-	-	-	-	**14**	-	-
Univ. Católica.	2	0	9	8	2	6	-	**27**	29,6 %	7,4 %
Univ. Livingstonia	-	-	-	-	-	-	-	**14**	-	-
Univ. Shareworld	1	1	7	10	-	1	-	**20**	-	-

Os dados da Tabela 8.9 enfatizam a falta de pessoal com qualificações superiores em instituições públicas. De particular interesse, é o percentual de funcionários com doutoramento no Politécnico (5,6%) e na Universidade de Mzuzu (11,6%). As baixas percentagens de pessoal com qualificações de doutoramento e professores reduzem a capacidade dessas instituições de apoiar os programas de pós-graduação e realizar pesquisas, especialmente em áreas associadas com o crescimento económico, como a matemática e as engenharias. É de enorme importância para o aumento das matrículas ao nível universitário, o recrutamento e formação de pessoal devidamente qualificado a 50% dos níves actuais, com um objectivo de 70% a nível de mestrado e 30% a nível de doutoramento.

Isto implicaria a eliminação total de professores adjuntos e associados, que representam cerca de 25,9% do actual pessoal docente nas universidades públicas. Também exigirá recursos substanciais, tanto em termos de actualização de qualificações do pessoal como da remuneração para o pessoal adicional e mais qualificado. Dada a intenção do governo de reduzir a percentagem da dotação orçamental para a educação ao ensino superior ao longo do tempo, esse cenário será difícil de ser alcançado a menos que sejam mobilizadas outras fontes de financiamento para o ensino superior.

TABELA 8.9 - Distribuição do Pessoal nas Univ. Públicas e Privadas, por Qualificação, Malawi, 2008

(Número)	Doutorados	Mestres	Licenciados	Diplomados	Total	% c/ doutorado	% c/ mestrado
Univers. do Malawi							
Fac Agr Bunda	47	81	16		**144**	32,6 %	56,3 %
Univ. Chancellor	59	125	53	1	**238**	24,8 %	52,5 %
Politécnico	12	101	89	14	**216**	5,6 %	46,8 %
Univ. de Mzuzu	15	69	45		**129**	11,6 %	53,5 %
Total	**133**	**376**	**203**	**15**	**727**	**18,3 %**	**51,7 %**

Em todas estas análises, será necessário ter em mente que o recurso a pessoal não permanente pode ter implicações para a qualidade (podem não ter as mesmas capacidades e respeitar os mesmos padrões académicos do pessoal permanente), e implicações nos custos. Se os docentes temporários forem convidados de outras instituições ou empresas, a sua utilização pode ser um sinal de boa gestão de recursos humanos, oferecendo por seu lado aos alunos, perspectivas e abordagens que estão no centro das suas futuras profissões.[48] Aconselhamos a organização de uma consulta com os departamentos de recursos humanos destas instituições de ensino superior para recolher dados sobre as diferentes dimensões de pessoal (tais como folhas de pagamentos e números) e estabelecer um contacto directo que permita esclarecer as respectivas situações (gestão activa ou, pelo contrário, passividade total).[49]

É também de salientar que, para todas as análises e indicadores utilizados anteriormente não há referências ou padrões de referência que permitam determinar o seu valor relativo ou sua real contribuição para a qualidade da formação. Haverá, naturalmente, situações extremas, como nos exemplos anteriores de infra-estrutura e equipamentos, onde a apreciação global (seja ela positiva ou negativa) será indiscutível em termos de rácios de pessoal ou das suas qualificações académicas e científicas. Uma abordagem potencial seria a utilização de referências internacionais, uma vez que o ensino superior tende a partilhar as mesmas definições e características a nível mundial.

2.1.4 PROJECÇÃO DAS NECESSIDADES FUTURAS DOS DOCENTES

As questões de qualificação analisadas acima devem ser revistas à luz da pirâmide etária do pessoal docente, para considerar o rácio de alunos-professores, não só em termos actuais, mas em termos de oferta futura. Hoje em dia, nos países em desenvolvimento, grande parte dos elementos mais qualificados são já de idade avançada e a gestão nem sempre tem sido capaz de planear a sua substituição em número suficiente.

Dado o crescimento previsto da inscrição de estudantes no ES, o rácio de alunos-professores deve ser especialmente considerado de um ponto de vista prospectivo. Esta análise deve antecipar causas futuras de desgaste, à luz da pirâmide etária do pessoal docente e das qualificações dos professores existentes, de modo a estimar as necessidades futuras com base no número de alunos.[50] Estas necessidades devem, então, ser comparadas com o universo dos potenciais candidatos.[51] Uma vez determinado o potencial de crescimento do número de estudantes com base nas projecções para os ciclos de ensino anteriores, será mais simples estimar o número de pessoal docente necessário em função dos rácios alunos-professores escolhidos (quer sejam rácios anteriores ou baseados em países ou experiências internacionais comparáveis).

A consideração da pirâmide etária do pessoal docente neste exercício dinâmico permite reconhecer se a estrutura de supervisão pode ser facilmente implementada. O número de jovens docentes com classificação adequada é suficiente? É provável que cresça a um nível satisfatório a curto prazo? O pessoal existente está perto da idade da reforma e a necessidade de substituição é iminente? Neste último caso, recomendamos a implementação de uma política de recrutamento activa para pessoal docente de alto nível e que sejam tomadas disposições financeiras em conformidade: bolsas de estudo, apoio à compilação da documentação necessária, subsídios para a colocação de docentes nacionais em universidades estrangeiras, etc.

A análise prospectiva deve considerar quão atraente a profissão é, particularmente em termos de salário, em comparação com outras ocupações disponíveis para indivíduos com habilitações similares, tanto no país como no estrangeiro. A mobilidade internacional dos indivíduos mais qualificados dentro das zonas que partilham a mesma língua (fuga de cérebros) representa um risco para os investimentos de longo prazo necessários para formar os candidatos adequados, e justifica ter políticas específicas para o evitar.

2.2 GOVERNANÇA

Esta secção trata especificamente da governança do Ensino Superior com a representação dos interesses do pessoal e dos alunos nas decisões estratégicas que afectam o funcionamento administrativo e pedagógico das suas instituições.

O modo como são tomadas as decisões de gestão das instituições e dos ramos/vias de ensino superior são um elemento importante na descrição das suas operações e uma possível explicação para as diferenças no seu desempenho administrativo e pedagógico, bem como em termos de eficácia interna e externa. A descrição deve examinar as características do pessoal de gestão (perfis, mecanismos de nomeação, tipo e fonte da remuneração), mas também as características das instâncias que apoiam ou controlam as actividades do Director da instituição ou do Conselho de Administração. Neste processo, e dentro destes casos, a representação e o papel do pessoal e dos alunos pode ser uma característica distintiva e digna de ser documentada, especialmente ao rever futuras opções organizacionais. Esta questão é também relevante na próxima secção que incide sobre a qualidade do ensino, especialmente em termos da capacidade dos alunos de avaliar a qualidade do ensino recebido.

A abordagem a adoptar é a apresentação resumida dos principais organismos responsáveis pelos vários aspectos das operações das IES (vida universitária, gestão e administração, actividades científicas, etc.), indicando como o pessoal docente e os alunos são representados em cada um destes aspectos. Mais uma vez, além da apresentação formal desses órgãos, será útil reunir com os seus responsáveis para recolher informações mais qualitativas sobre as actividades reais dessas instâncias, aferindo até que ponto afectam realmente a direcção estratégica das instituições e os conteúdos dos cursos.

Em termos de desenvolvimento futuro das IES e dos cursos, será útil detalhar quais os órgãos responsáveis pela visão estratégica de médio e longo prazo da instituição, e avaliar a extensão da articulação desta visão com as políticas nacionais para o Ensino Superior. O grau de autonomia de cada IES em relação às autoridades nacionais responsáveis pelos recursos humanos, financeiros, académicos e científicos também deve ser explanado.

As abordagens para a avaliação do conteúdo dos cursos pelos alunos devem ser expostas, bem como o impacto destas avaliações sobre a gestão do pessoal docente. Um exemplo de uma entrevista semi-estruturada para os principais intervenientes é apresentado no Anexo 8.1 deste Capítulo.

2.3 EFICÁCIA INTERNA DAS INSTITUIÇÕES E VIAS DE ENSINO

Esta Secção tem como objectivo não só reconstituir os percursos escolares dos alunos em todo o ensino superior, mas também analisar esses percursos (acesso, permanência, graduação) em termos de eficácia. Que tipos de problemas levantam, normalmente, os percursos de escolarização de alunos? Estes problemas variam por tipo de instituição ou área temática?

2.3.1 NÚMERO DE ANOS ESCOLARES NECESSÁRIOS PARA PRODUZIR UM DIPLOMADO

O Capítulo 2, que aborda a questão das matrículas, apresenta as técnicas que devem ser usadas para reconstituir os percursos escolares dos alunos, particularmente aqueles que estimam os perfis de retenção e reconstroem coortes com base no número de estudantes. O Exemplo 8.8 abaixo utiliza uma selecção de indicadores que podem ser destacados no âmbito da análise dos percursos escolares dos alunos numa determinada área de ensino superior.

EXEMPLO 8.8 **Análise dos Percursos Escolares dos Alunos do Curso Superior de Economia, País Fictício**

Fonte: Autores.

Este exemplo ilustra a progressão típica de um grupo de estudantes diplomados em economia durante os anos do seu curso.

TABELA 8.10 - Matrículas, Repetição e Obtenção de Diplomas Superiores em Economia, País Fictício

(Número)	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Diplomados
2002/03 Inscrição (Incluindo repetentes 01/02)	55.000 (14.700)	33.000 (7.900)	25.000 (8.500)	14.000
2003/04 Inscrição (Incluindo repetentes 02/03)	56.500 (15.200)	34.000 (9.300)	26.000 (8.700)	14.300
2004/05 Inscrição (Incluindo repetentes 03/04)	58.000 (15.800)	35.000 (9.700)	27.000 (8.900)	15.000
2005/06 Inscrição (Incluindo repetentes 04/05	59.600 (16.500)	36.000 (10.100)	28.000 (9.100)	15.200

A taxa de aprovação de um ano para o seguinte e o perfil de retenção longitudinal (que descreve a progressão dos alunos ao longo do curso - passagem, abandono ou graduação) é calculada com base na metodologia apresentada no Capítulo 2 e apresentada na Tabela 8.11.

Conclusões

Os resultados ilustram a progressão média dos alunos ao longo deste curso. Apenas 38 alunos de cada 100 matriculados no primeiro ano concluem o curso. O primeiro ano é particularmente selectivo, uma vez que quase 40%, ou repetem ou abandonam. Apenas 61% [= (34.000 - 9.300) / (55.000 - 14.700)] acedem ao 2º Ano.

Com base nos dados apontados acima, a proporção de repetentes é calculada na Tabela 8.12.

TABELA 8.11 - Taxa de Aprovação e Retenção Longitudinal dos Estudantes do Curso de Economia				
(Percentagem)	**2002/03**	**2003/04**	**2004/05**	**2004/05**
	Ano 1	**Ano 2**	**Ano 3**	**Diplomados**
Taxa de Aprovação	-	62,1	74,5	84,9
Perfil de Retenção	100,0	61,3	44,9	37,7

TABELA 8.12 - Proporção de Repetentes entre os Estudantes do Curso de Economia, por ano, País Fictício				
	2002/03	**2003/04**	**2004/05**	**2004/05**
	Ano 1	**Ano 2**	**Ano 3**	**Diplomados**
Inscrição	55.000	34.000	27.000	15.000
Repetição	14.700	9.300	8.900	-
% de Repetentes	**26,7**	**27,4**	**33,0**	**-**

Finalmente, sabendo a percentagem de repetentes em cada ano, é possível calcular o número de anos de estudo que correspondem a uma coorte e compará-lo com o número de diplomados. Este cálculo representa a aplicação directa da metodologia para medir a eficácia interna apresentada no Capítulo 2.

TABELA 8.13 - Estimativa do Número Total de Anos que uma Coorte de Estudantes passa no Curso de Economia, País Fictício				
	2002/03	**2003/04**	**20004/05**	**2004/05**
	Ano 1	**Ano 2**	**Ano 3**	**Diplomados**
Taxa de Retenção (%)	100,0	61,3	44,9	**37,7**
Taxa de Repetição (%)	**26,7**	**27,4**	**33,0**	—
Número de Anos-Estudo	100 / (1-26,7%) = **136**	61.3 / (1-27,4%) = **84**	44.9 / (1-33,0%) = **67**	**38**

Análise

Assim, considerando tanto a repetição como o abandono, o Sistema de ES terá dedicado um total de 136 + 84 + 67 = 287 anos-estudo à educação de 38 diplomados, que será comparado com o número teórico ideal de 113 (= 37,7 x 3) necessário.

2.3.2 Coeficiente de Eficácia Interna (CEI)

A reconstituição dos dados de um percurso escolar médio permite a avaliação da eficácia interna de diferentes cursos, a análise das causas e a proposta de medidas correctivas. A eficácia interna do ES é raramente analisada fora do âmbito das considerações de gestão financeira e pedagógica. No entanto, a análise da eficácia interna do ES também pode potencialmente revelar reduções na motivação dos alunos, devido à diminuição de perspectivas de encontrar emprego após a conclusão do curso (questão da eficácia externa). A observação detalhada das IES e da eficácia interna dos cursos fornece numerosos elementos que ajudarão a definir as bases de futuras reformas. O Coeficiente de Eficácia Interna (CEI) sintetiza a perda de alunos-ano (e dos recursos, uma vez que alunos-ano foram financiados pelo sistema, quer público ou privado) resultantes da repetição e do abandono, comparando-se o número efectivo usado para o número teórico necessário.[52] O Exemplo 8.9 ilustra o cálculo do CEI para a coorte de estudantes do curso de Economia analisados no Exemplo 8.8 acima.

EXEMPLO 8.9 **(Eficácia Interna do ES – Coeficiente de Eficácia Interna): Cálculo do CEI para os Estudantes do Curso de Economia, País Fictício**

Fonte: Autores.

O cálculo do CEI no presente exemplo baseia-se nos dados apresentados e nos cálculos do Exemplo 8.8 acima. Foram dedicados 287 anos-estudante (AE) ao ensino da coorte em vez dos 113 Anos Teoricamente Necessários (ATN) (3 anos x 37,7 diplomados), o CEI para este curso é, portanto:

$$CEI = \frac{ATN}{AE} = \frac{113}{287} = 39\%$$

Os CEI relacionados com o abandono, exigem a repetição da estimativa do número total de anos-estudante realizados na Tabela 8.13, sem considerar a repetição. Assim AE_{NR} seria equivalente a 206 (100 + 61,3 + 44,9). O CEI relacionado com o abandono (não considerando as repetições) é, então:

$$CEI_{Abandono} = \frac{ATN}{AE_{NR}} = \frac{113}{206} = 55\%$$

E finalmente o CEI relacionado com as repetições (não considerando os abandonos) é de:

$$CEI_{Repetição} = \frac{AE_{NR}}{AE} = \frac{206}{287} = 72\%$$

Análises

O CEI relacionado com o abandono indica que o número teórico de anos é apenas 55% do que é efectivamente utilizado (excluindo repetição), o que significa que o abandono escolar é responsável pelos 45% restantes. O CEI, por outro lado relacionado com a repetição indica que 28% dos anos de estudo efetivamente utilizados são gastos em repetições. Como resultado, no caso de este curso, será necessário gastar quase três vezes o custo teórico do curso (com um CEI de apenas 39%), para produzir um diplomado.

Os valores do CEI, bem como os indicadores utilizados no seu cálculo (taxas de repetência, aprovação e perfis de retenção, acrescidos da taxa de abandono escolar para as coortes reconstituídas), quando comparados com os de outros cursos ou o com o mesmo curso numa instituição diferente, podem apontar para o debate sobre a pertinência da organização do curso, o seu conteúdo e as implicações financeiras.

Por um lado, há a oposição comum entre a pré-seleção ou admissão aberta de alunos para os cursos do Ensino Superior. Ao seleccionar os alunos com base nos conhecimentos prévios relacionados com o conteúdo do curso e ao considerar o risco de fracasso dos exames, pode ser obtida alguma eficácia nos resultados, evitando o abandono ou repetição devido a escolhas inadequadas pelos alunos, ou por não terem o nível académico necessário. Se não houver uma admissão selectiva dos alunos, é necessário analisar as causas do fracasso individual, especialmente quando isso resulta numa eficácia interna tão baixa, como no exemplo acima. Isso irá, em primeiro lugar exigir a análise de quais as disciplinas e tipos de prestação de ensino estão relacionados com o fracasso do estudante, e avaliar se são relevantes para o conteúdo do curso.

Por exemplo, se os alunos de economia não se formam porque não conseguem fazer a disciplina de matemática, o conteúdo do curso de matemática deve ser validado conforme o caso, e os procedimentos de selecção revistos. Se for confirmado que os economistas exigem o nível de matemática que se espera deles no exame, o ensino deve ser reforçado nesta matéria para reduzir a taxa de reprovação no curso de ensino secundário e/ou não se deverá encorajar candidatos com domínio insuficiente da matéria.

2.3.3 CONSIDERAÇÕES FINANCEIRAS

As considerações financeiras deverão ser consideradas ao avaliar alternativas políticas de admissão nas IES (admissão aberta ou selectiva).[53] Além das considerações pedagógicas tratadas acima, é útil comparar directamente o custo de produção do diplomado, incluindo tanto a eficácia interna (que será provavelmente melhor com a admissão selectiva de estudantes) como os custos unitários (inferiores quando as admissões são abertas dado o elevado número de estudantes). Por exemplo, as faculdades de engenharia, que geralmente têm custos unitários relativamente elevados, podem mostrar um custo comparativamente baixo de produção de um diplomado (mesmo em comparação com faculdades com custos unitários mais baixos), graças a uma melhor eficácia interna.

EXEMPLO 8.10 **(Eficácia Interna no ES - Custo de Produzir um Diplomado): Custo-Eficácia do ES, por Faculdade, País Fictício**

Fonte: Autores.

A Tabela 8.14 apresenta informações sobre a eficácia interna das diferentes faculdades e os Custos Unitários (CU), para calcular o custo efectivo por diplomado nos cursos oferecidos.

TABELA 8.14 - Eficácia Interna e Custos Unitários por Diplomado, por Faculdade, País Fictício

	Custo Unitário	CEI	1/CEI	Custo Diplomado (CU/CEI)
Humanidades	600.000	0,21	4,76	2.856.000
Direito	530.000	0,35	2,86	1.515.800
Ciências	740.000	0,37	2,70	1.998.000
Agronomia	2.300.000	0,76	1,32	3.036.000
Engenharia	1.700.000	0,90	1,11	1.887.000

O inverso do CEI (1/CEI) é o factor pelo qual deve ser multiplicado o número teórico de anos necessários para produzir um diplomado. O custo total por diplomado é, portanto, o produto dos custos unitários, o inverso do CEI e da duração teórica de cada curso.

Conclusões

A hierarquia dos cursos estabelecidos com base no custo unitário anual é quase inversa quando se considera o custo real por diplomado. Na verdade, as faculdades com os menores custos unitários são também aquelas com a mais baixa eficácia interna (a Faculdade de Letras, em particular).

A análise da eficácia interna não só fornece informações sobre a prestação de cada curso, mas também fornece informações complementares, sobre os comportamentos dos alunos. As teorias económicas de educação toleram que a procura pelo ES se regule por si mesma, especialmente quando o custo é amplamente apoiado pela sociedade.

Com efeito, confrontados com as expectativas muito reduzidas das suas perspectivas de emprego, os alunos adoptam um comportamento que é individualmente racional, mas colectivamente inadequado, que implica uma redução do tempo efectivamente dedicado aos estudos. Isto é evidente na degradação ao longo do tempo da eficácia interna dos cursos, que se torna então um sinal de alerta para uma redução significativa nos níveis de motivação dos estudantes.

2.4 EQUIDADE NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Os dados das secções anteriores sobre os percursos escolares dos alunos também podem servir para compreender melhor a dimensão da igualdade (Quem participa em que instituição? De que forma os percursos escolares variam de acordo com características sócio-económicas?) Idealmente, onde houver dados disponíveis, a população estudantil deverá ser desagregada por características para cada instituição ou curso (nacionalidade, género, extracto social, etc), tanto em termos da sua evolução, como da situação actual.

2.4.1 EQUIDADE DE GÉNERO

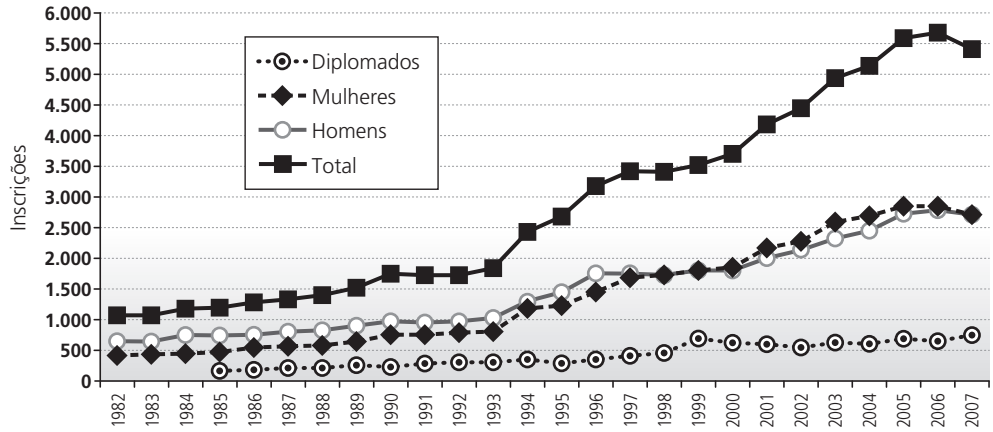
A análise por género deve desagregar os indicadores de acesso fundamentais para rapazes e raparigas. Isso envolve o cálculo do número de alunos por 100.000 habitantes, e a parcela dos que são de cada sexo. Isso pode também permitir a comparação da Taxa Global de Acesso ao Ensino Superior (TGAES) e os seus componentes para cada um (taxa de conclusão do secundário, a taxa de sucesso do exame final do secundário e a taxa de transição para o ensino superior).

Depois de reconstituir a evolução das respectivas proporções de rapazes e raparigas no número de estudantes inscritos ao longo dos últimos 10 a 15 anos, a análise pode diferenciar-se entre os números para cada género e para cada uma das IES ou cursos de um ano recente, como no Exemplo 8.11.

EXEMPLO **8.11** **(Equidade no ES - Género): Igualdade de Género na Matrícula do ES, Suazilândia, 1992-2007**

Fonte: Adaptado do REEP da Suazilândia, 2009.

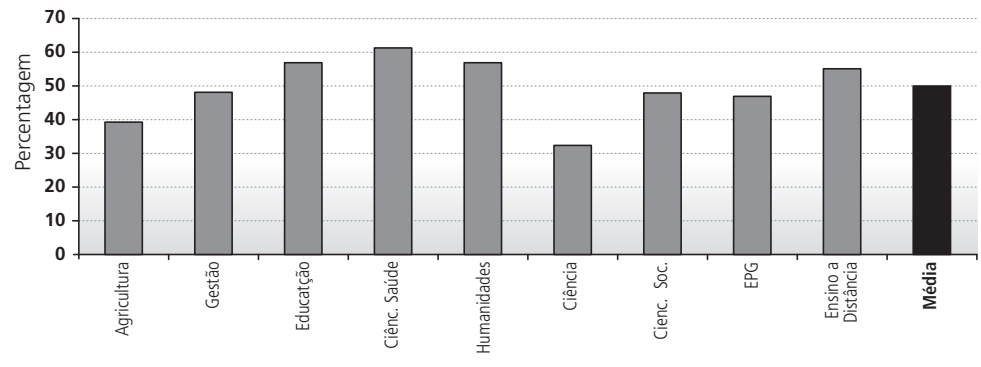
FIGURA 8.5 - Total de Inscrições por Género e Graus Atribuídos, Suazilândia, 1992-2007



Conclusões

A paridade de género foi alcançada no acesso geral. O fosso entre os géneros que persistiu durante a primeira década, foi considerado fechado na década de 1990, ressurgiu no início do milénio, mas parece ter fechado novamente até 2007 (ver figura 8.5). No entanto, as mulheres estão substancialmente sub-representadas nas faculdades de ciência, agricultura e de gestão, e em estudos de pós-graduação (EPG) (Ver Figura 8.6).

FIGURA 8.6 - Percentagem de Matrículas Femininas, por Faculdade, Suazilândia, 2007/08



As mulheres estão sobre-representadas em humanidades e educação. O seu domínio em campos com baixo nível de oportunidades de emprego (particularmente as humanidades) arrisca-se a perpetuar as desigualdades de género nos ganhos. Também põe em perigo a realização do objectivo da igualdade de género do plano de redução da pobreza, negando às famílias os benefícios amplamente documentados de poder económico das mulheres. No lado positivo, as mulheres dominam o domínio da saúde, onde a procura regional e global é actualmente alta, o que pode compensar a sua ausência em outros campos com grande escassez de oferta qualificada. No entanto, estas ainda são áreas de rendimentos mais baixos do que outras especializações baseadas nas ciências.

2.4.2 DISPARIDADES SOCIAIS

A informação sobre o contexto social dos estudantes não se encontra tão facilmente disponibilizada quanto a do género. Para analisar o impacto desta característica no acesso dos estudantes ao ensino superior quando os dados são disponibilizados, pode comparar-se a proporção de estudantes com uma determinada característica com a proporção da população geral que apresenta a mesma característica (Ver o Exemplo 8.12).

EXEMPLO 8.12 **Contexto Social dos Estudantes do Ensino Superior, segundo a Profissão dos Pais, na República Centro-Africana (RCA), 2003**

Fonte: Adaptado do REEP da RCA.

A Tabela 8.15 apresenta a distribuição dos estudantes do ensino superior de acordo com o contexto social dos seus pais, em função da sua profissão, neste caso.

TABELA 8.15 - Distribuição dos Estudantes do ES, por Profissão do Chefe de Família, na RCA, 2003

(Percentagem)	Números	Percentagem do Total	Percentagem de Respostas	Percentagem de Pop. Activa
Quadros Superiores	*3.072*	33,5	45,0	1,7
Quadros Intermédios	*1.218*	13,3	18,0	7,2
Funcionários Administrativos	*535*	5,8	8,0	0,6
Trabalhadores Especializados	*440*	4,8	6,0	3,1
Trab. Não Especializados	*77*	0,8	1,0	3,4
Pessoal de Serviço Especializado	*455*	5,0	7,0	1,4
Pessoal Serv Não Especializado	*380*	4,1	6,0	10,4
Agricultores	*693*	7,6	10,0	72,3
Classif. desconhecida	*2.308*	25,1	-	-
Total de Respostas Conhecidas	***6.870***	**-**	**100,0**	**100,0**
Total Geral	***9.178***	**100,0**	**-**	**-**

Conclusões

Com esta tabela, constata-se que um terço dos estudantes declara que o progenitor trabalhador principal é um quadro superior, quando esta categoria de trabalhadores representa menos de 2% da população activa. Apesar de algumas reservas relativamente a potenciais equívocos nas respostas (frequência das respostas, sinceridade das respostas, diferenças entre os estatutos sociais dos pais biológicos e do chefe de família), afigura-se que os jovens das famílias mais privilegiadas estão largamente sobre-representados no ensino superior, em detrimento de outras categorias.

Em países onde não existe informação disponível ou enquanto a recolha de dados não for realizada de modo mais sistemático, pode ser necessário comparar categorias menos precisas, tais como quintis de rendimento ou estudantes com um progenitor no sector moderno face a tudo o resto, nomeadamente o Exemplo 8.13 abaixo. A análise pode ser alargada para comparar cursos e instituições, opondo os cursos mais abertos (humanidades, direito) aos mais fechados (engenharia e escolas de administração, agronomia), nos quais quase todos os estudantes provêm de famílias cujo chefe está empregado no sector moderno da economia.

EXEMPLO **8.13**

Contexto Social dos Estudantes do Ensino Superior, com base no Sector de Emprego dos Pais, País Fictício

Fonte: Autores.

A Tabela 8.16 abaixo apresenta a distribuição dos estudantes do ensino superior com base no tipo de instituição e curso, de acordo com o facto de o chefe de família trabalhar ou não no sector moderno da economia.

TABELA 8.16 - Distribuição dos Estudantes do ES por Instituição/Curso e Sector Profissional do Chefe de Família, País Fictício

(%)	Universidade						Faculdades de		Nº total estudantes	Referência: Pop. Activa
	Humanidades	Direito	Economia	Ciências	Medicina	Agronomia	Engenharia	Gestao		
Sector Moderno	65	68	75	77	92	96	97	91	75	20
Outros	35	32	25	23	8	4	3	9	25	80
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Conclusões

A comparação entre a percentagem de estudantes cujo chefe de família trabalha no sector moderno (75% no geral) e a percentagem dos trabalhadores do sector moderno na população activa (20%) vem provar que o acesso ao ensino superior é mais frequente entre os estudantes de famílias mais privilegiadas.[54]

SECÇÃO 3

CUSTO E FINANCIAMENTO

A importância relativa do financiamento do ensino superior (geral e por fonte) é examinada no Capítulo 3.O objectivo desta secção é: (i) repartir o custo do estudo por cada instituição ou curso, recorrendo a abordagens já utilizadas para outros níveis de escolaridade; (ii) destacar e comparar os factores principais de custo; e, mais genericamente, (iii) reflectir sobre a dimensão da equidade e da eficiência no financiamento do ensino superior. A maior parte dos cálculos apresentados nesta secção tem por base os elementos apresentados no Capítulo 3.

3.1 ORÇAMENTOS INSTITUCIONAIS

A primeira etapa desta análise sobre o custo e o financiamento do ensino superior por IES e por curso consiste na análise dos orçamentos efectivamente executados pelas diferentes instituições. Seria útil obter o orçamento directamente dos reitores universitários para utilizar a despesa efectiva na análise (em vez da despesa prevista) e, especialmente, para considerar a gama completa dos recursos da instituição. Em termos gerais, a receita deveria ser desagregada em subsídios públicos, recursos próprios (propinas, receita proveniente dos serviços para os estudantes, receita proveniente da venda de investigação e da prestação de serviços especializados, etc.), empréstimos, cooperação e desenvolvimento de projectos.

O trabalho de recomposição de um orçamento, tal como apresentado no Capítulo 3, é particularmente importante na medida em que constitui a base da diferenciação analítica entre a despesa com o ensino, as despesas salariais não docentes, as despesas sociais (restauração, alojamento, assistência médica, etc.) e outras despesas operacionais e de manutenção correntes.[55] A despesa em investimento (edifícios, equipamento pesado) será discriminada e os respectivos custos anualizados de acordo com o ciclo de vida previsto[56].

Como sempre no sector da educação, mas ainda mais neste contexto considerando a maior complexidade e diversidade do ES, deve ser dado um cuidado particular à consolidação e à dotação da despesa (consultar os métodos apresentados no Capítulo 3). O cálculo da despesa salarial total e da despesa salarial média por estudante não apresenta quaisquer dificuldades particulares, para além do acesso à informação relevante (dados orçamentais elaborados exaustivamente). A despesa total com os professores constitui a soma de todas as formas de remuneração da actividade docente (despesas salariais de pessoal permanente, horas extraordinárias quando separadas, remuneração do pessoal não permanente e contratado, etc.). A despesa docente média por estudante é obtida dividindo o montante total pelo número de estudantes inscritos. A interpretação dos custos unitários médios dos docentes não será tão simples, dado que abarcam, por um lado, tanto o pessoal permanente como o equivalente a tempo inteiro e, por outro, os salários médios respectivos, o que pode variar consideravelmente de uma instituição para outra.

EXEMPLO **8.14** **(Análise dos Orçamentos das IES) Estimativa de Receitas e Despesas das Universidades, Malawi, 2003/04-2006/07**

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

TABELA 8.17 - Distribuição da Receita da Universidade do Malawi, por Fonte e Faculdade, 2004/05-2006/07

(Percentagem)	2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
	Subs	Propinas	Outros	Subs	Propinas	Outros	Subs	Propinas	Outros	Subs	Propinas	Outros
Faculdade Bunda	90	5	5	83	6	11	81	7	12	88	7	5
Faculdade Chancellor	85	6	9	90	4	6	89	3	8	86	10	4
Faculdade de Medicina	94	4	3	88	3	9	70	27	3	50	29	21
Faculdade Kamuzu	82	6	12	84	11	5	81	13	6	87	9	4
Escolas Politécnicas	76	22	2	89	9	2	84	12	5	80	14	6
(Administração)	89	-	11	89	-	11	91	-	9	94	-	6

Conclusões

A Tabela 8.17 mostra que, para a maior parte das faculdades, os subsídios governamentais representam mais de 80% da receita, com excepção da Faculdade de Medicina, onde eram apenas 50% da receita total em 2007/08. Isto salienta até que ponto as instituições públicas estão fortemente dependentes do financiamento governamental. A Tabela 8.17 mostra igualmente que as propinas constituem uma percentagem muito baixa da receita total das IES. As percentagens também variaram por instituição e por ano. Em geral, as Escolas Politécnicas e a Faculdade de Medicina têm médias superiores a 10%, enquanto as médias do remanescente estão abaixo de 10% (sendo as mais baixas as da Faculdade Chancellor, com uma média de 6%).

Projecções de Despesas *A Tabela 8.18 mostra a percentagem de categorias de despesas seleccionadas para a Universidade do Malawi, a Universidade de Mzuzu, a Universidade de Livingstonia e a Universidade Católica, respectivamente. Os dados mostram as diferenças nos padrões de despesas que poderiam ser atribuídos às diferentes estruturas de gestão, práticas, programas e idade das instituições. A análise mostra que, para as quatro instituições, as remunerações e os benefícios do pessoal consumiam a maior proporção da despesa. Embora as percentagens relativas a estas categorias tivessem flutuado durante o período em questão, estiveram no seu máximo em 2006/07 em relação às instituições públicas. A Universidade do Malawi tem uma percentagem mais elevada de despesa nesta categoria do que a Universidade de Mzuzu.*

Relativamente à Universidade de Mzuzu, o segundo item de despesas mais elevado era constituído pelas provisões/subsídios, que diminuíram de 17% em 2003/04 para 9% em 2006/07, com um aumento nas inscrições. Isto é substancial para uma despesa que não é considerada uma actividade crucial da universidade. As instituições públicas esperam reduzir esta categoria através da subcontratação (com início previsto em 2009). Em relação à Universidade do Malawi, com excepção da Faculdade de Agronomia, a segunda categoria de despesa mais elevada era constituída pelos serviços comuns, os quais incluem a administração geral.

TABELA 8.18 - Distribuição da Receita da Universidade do Malawi, por Categoria e Instituição, Malawi, 2003/04 - 2006/07

(Percentagem)	Univ. do Malawi				Univ. Mzuzu				Católica			Livingstonia			
	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07
Remunerações e Benefícios	59,9	54,4	53,6	60,0	39,8	46,2	43,6	50,6	45,7	58,8	74,4	12,9	36,9	35,3	34,7
Serviços de Utilidade Pública	4,9	5,8	5,4	4,7	8,1	6,9	3,2	4,8	7,0	7,7	5,6	1,4	3,6	2,4	2,6
Provisões/Subsídios Estudantis	6,3	8,6	7,2	7,1	17,4	13,6	10,3	9,0	17,2	11,5	0,9	34,2	29,4	24,2	23,2
Material e equipamento didáctico	0,5	0,7	0,4	1,0	1,7	3,7	8,5	8,8	0,7	1,1	1,5	3,4	4,3	3,7	8,6
Livros e Revistas	0,0	0,9	0,2	0,2	3,6	1,8	1,4	1,4	0,7	0,9	0,8	3,1	0,0	0,1	0,0
Despesas de Viagem	1,2	1,6	1,6	1,0	4,0	8,2	6,8	9,2	0,2	0,0	2,3	3,2	0,8	2,9	1,6
Manutenção de Veículos	3,7	3,8	3,6	2,5	4,1	4,4	0,0	0,0	2,0	1,9	3,1	8,5	10,9	7,9	15,1
Reparação de Infra-estruturas e Equipamento	3,6	2,4	2,7	2,1	2,7	2,9	0,0	0,0	4,4	0,0	2,1	16,6	0,2	1,9	3,6
Locação financeira e Activos	1,1	5,2	6,1	2,0	9,8	0,4	15,7	9,7	5,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Limpeza e Produtos Sanitários	0,4	1,0	1,2	0,4	0,2	0,0	1,1	1,3	0,4	0,5	0,3	7,6	2,8	3,2	2,7
Formação e Desenvol. do Pessoal	1,4	1,5	1,8	1,3	0,8	1,7	3,4	2,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	2,5	0,0
Investigação, Publicações e Conferências	0,2	0,3	0,4	0,4	0,6	0,8	0,7	0,8	0,2	0,1	0,1	0,0	3,3	1,0	0,7
Serviços Comuns (Administração Geral)	13,3	10,2	13,8	14,4	6,0	7,3	1,5	2,0	14,9	11,0	3,1	9,3	7,8	12,5	5,5
Outros	3,4	3,5	2,1	3,1	3,0	2,1	3,7	0,4	1,5	6,5	3,5	0,0	0,0	2,2	1,9
TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

As provisões/subsídios para os estudantes da Universidade do Malawi caíram para o terceiro lugar. Os custos obtidos através dos dados não incluem a totalidade dos custos administrativos adicionais incorridos pelos escritórios centrais. Se isto tivesse sido tomado em consideração, a percentagem relativa à administração geral teria sido mais elevada. A prestação de serviços comuns representou a terceira despesa mais elevada da Universidade de Mzuni, mas decresceu ao longo do tempo. A locação financeira e compra de activos constituiu a quarta categoria mais elevada da despesa na Universidade de Mzuni (excepto em 2004/05), seguida de perto pelas despesas em material e equipamento didáctico. O aumento destas despesas é um passo na direcção certa por se tratar de uma função fulcral.

Os contributos relacionados com qualidade, como os materiais didácticos, representaram uma despesa reduzida e a categoria manteve-se em 1% e até menos na Universidade do Malawi. Os livros e as revistas também não constituíram uma prioridade em ambas as instituições públicas, especialmente na Universidade do Malawi, onde, mais uma vez, a dotação se manteve abaixo de 1%, sem qualquer despesa em 2003/04. Uma análise dos padrões de despesa em cada faculdade, mostra que todas gastaram muito pouco ou nada nestas duas categorias importantes apesar da grande escassez de materiais didácticos, livros e revistas nestas instituições.

As dotações para desenvolvimento de pessoal são baixas em todas as instituições, caindo abaixo dos 2%. As dotações para investigação e publicação são também baixas e não conducentes à promoção de uma investigação rigorosa. No entanto, as visitas efectuadas a algumas instituições revelaram que alguma investigação está a ser levada a cabo, em alguns casos com financiamentos provenientes de fontes externas. Mas a dependência da ajuda de doadores para investigação não é sustentável e o trabalho assim apoiado pode não atender às necessidades de investigação do Malawi.

Não foi possível elaborar uma análise aprofundada dos padrões de despesa nas universidades privadas devido a escassez de dados. O padrão de despesa da Universidade de Livingstonia é algo diferente dos das instituições públicas. Uma diferença crucial consiste na percentagem gasta na remuneração (salários e benefícios), que é muito inferior à das instituições públicas.

3.2 FINANCIAMENTO DOS ESTUDOS DOS EST. NO ES E DESPESA SOCIAL

As dotações aos estudantes, sejam elas monetárias (bolsas de estudo, subsídios, empréstimos estudantis, entre outros) ou através de serviços subsidiados (alojamento, restauração, assistência médica, etc.), podem constituir uma proporção importante da despesa corrente nas instituições de ES. Por conseguinte, dever-se-á tomar cuidado para detalhar com precisão os seus critérios de admissão, assim como as modalidades de prestação e controlo, antes de examinar os custos totais e unitários. A última análise irá também considerar a receita das IES e a proporção do custo do ES incorrido pelos estudantes e respectivas famílias.

Idealmente, este exercício deverá calcular o montante global da despesa executada por tipo de despesa e distribuir este montante pelas IES beneficiárias (utilizando o número de estudantes beneficiários, por exemplo). Os diferentes componentes de cada item de despesa deverão, portanto, ser identificados, assim como os seus beneficiários, sendo diferenciados por instituição. Os sistemas de bolsas de estudo e de empréstimos estudantis, sendo serviços prestados a indivíduos, deverão fazer parte desses dados. As fontes incluem o Ministério do Ensino Superior, os reitores das universidades ou o gabinete nacional para os empréstimos estudantis, por exemplo.

3.2.1 DESPESA SOCIAL

A despesa social abarca geralmente os serviços comuns fornecidos pelas várias instituições ou cursos (infra-estrutura universitária, por exemplo), mas algumas IES poderão oferecer serviços sociais independentes (alojamento, restauração, transporte, entre outros).

EXEMPLO 8.15 **Distribuição da Despesa Social Universitária, por Faculdade, País Fictício**

Fonte: Autores.

A Tabela 8.19 seguinte apresenta a despesa social universitária, por tipo e por faculdade, com base na experiência de uma universidade teórica.

TABELA 8.19 - Distribuição da Despesa Social da Universidade por tipo e Faculdade, País fictício

	Nº de estudants	Bolsas de Estudo				Apoio Social		
		Nº	Montante (Unidades monetárias)	% de Benef.	Total (Milhões de unid. monts)	Transport	Alimentação/ Outros	Total
Humanidades	13.680	2.897	380.000	21%	1.101	282	704	986
Ciência e Tecnologia	4.864	622	380.000	13%	236	100	250	351
Direito e Ciências Políticas	8.308	733	380.000	9%	279	171	428	599
Economia e Gestão	3.427	243	380.000	7%	92	71	176	247
Agronomia	328	171	395.000	52%	68		17	17
Politécnico	1.212	190	395.000	16%	75		62	62
Escola de Adm. de Empresas	1.256	151	420.000	12%	63		65	65
Escola de Gestão	1.745	224	420.000	13%	94		90	90
Instituto Universitário de Tecnologia	542	153	420.000	28%	64		28	28
Ciências da Saúde	750	336	495.000	45%	166		39	39
Instituto de Desporto	264	176	600.000	67%	106		14	14
Total	**36.738**	**5.896**		**16%**	**2.344**	**624**	**1.873**	**2.497**

Conclusões

A despesa em bolsas de estudo subiu para 2,3 milhões de unidades monetárias. A distribuição deste montante entre as faculdades de ES toma em consideração o número de beneficiários de bolsas de estudo por faculdade e a quantidade de bolsas de estudo, que variam consoante o curso. A tabela fornece informação sobre a política das bolsas de estudo: o montante do subsídio é muito mais elevado nos cursos orientados para o emprego e beneficia uma maior proporção de estudantes.

O alojamento pode também ser considerado um serviço individual e, portanto, *torna mais fácil identificar os custos inerentes. Outros serviços (restauração, assistência médica, transporte) são mais anónimos e a distribuição do custo pelas diferentes instituições e cursos será geralmente baseada na despesa média e no rendimento por estudante. Nesta perspectiva, o custo unitário médio das cantinas universitárias é obtido através da divisão do custo total deste serviço pelo número de estudantes que irão provavelmente beneficiar do mesmo (consideradas todas as instituições e faculdades).*[57] *O custo total das cantinas universitárias* por instituição obtém-se ao multiplicar o custo unitário médio precedente pelo número de estudantes em cada IES.

A natureza lucrativa ou a escassez desses serviços (assistência médica gratuita, por exemplo) pode levar a comportamentos abusivos ou a uso indevido dos recursos. Deve ser dada uma atenção especial quando se revê a evolução dos custos globais e unitários relativos a esses serviços ao longo dos últimos anos e a sua relação com o número de estudantes. As condições de elegibilidade e de controlo devem também ser analisadas. Estes critérios (especialmente no que respeita ao alojamento e às cantinas universitárias) podem gerar uma situação em que diferentes estudantes paguem preços distintos pelo mesmo serviço. A análise deve também visar, especialmente no que respeita aos serviços públicos, destacar o custo de referência do serviço fornecido, compará-lo com o custo médio por estudante e com o preço de venda. Em termos de alojamento, por exemplo, o custo anual médio do serviço deve ser comparado com o preço efectivo cobrado aos beneficiários e com a renda anual média de um alojamento semelhante alugado por privados. Isto permitirá determinar o nível de subsídios existentes no serviço. No caso da restauração, a mesma análise pode ser conduzida através da comparação do custo médio do serviço por estudante, o preço de venda e o preço de uma refeição idêntica fora da universidade. Se existirem restaurantes privados nos campus universitários, estes deverão também ser incluídos.

3.2.2 APOIO FINANCEIRO DIRECTO

O apoio financeiro directo (subsídios, bolsas de estudo, empréstimos subsidiados, entre outros) deverá ser tratado em separado na medida em que poderá reflectir políticas diferentes que têm um efeito na equidade e na eficácia. Estes tipos de apoio ajudam a financiar o ensino superior, mas podem também constituir ferramentas que sirvam para orientar os estudantes para os cursos e disciplinas que reflectem uma escassez de aptidões necessárias na sociedade. É portanto, mais uma vez, importante detalhar com clareza os critérios de elegibilidade, o tipo (subsídio total ou parcial, montante do empréstimo, taxas de juro fixas ou variáveis, etc.) de apoio oferecido e os custos associados.

As condições do processamento e do reembolso dos sistemas de empréstimo devem ser descritas, detalhando-se as garantias exigidas aos beneficiários. Se os empréstimos forem atribuídos por instituições privadas, é provável que tenham obtido garantias satisfatórias por parte dos estudantes e das suas famílias. Os sistemas públicos de empréstimos, ou aqueles em que os governos fornecem garantias a credores privados em caso de incumprimento, podem efectivamente funcionar como agências de bolsas de estudo, dependendo da sua tolerância em caso de incumprimento. Em tais casos, as consequências deverão ser revistas, assim como o impacto na evolução do sistema e os riscos que o mesmo acarreta em termos de acesso a estudantes não elegíveis.

EXEMPLO 8.16 **(Financiamento do ES – Empréstimos Estudantis): Financiamento de Estudos Universitários através de Empréstimos Estudantis, Tanzânia, 2010**

Fonte: Adpatado do REEP da Tanzânia, 2012.

Conclusões

As estratégias de comparticipação nos custos na Tanzânia constituem um meio de melhorar o acesso ao ensino superior e a equidade. A actual política relacionada com o financiamento do ensino superior baseia-se em subsídios e empréstimos concedidos pelos governos aos estudantes, os quais cobrem as propinas e algumas despesas básicas, sendo o restante pago pelas famílias, pais e tutores. Embora esta política tenha sido iniciada em 1982, os custos foram gradualmente transferidos para as famílias; os primeiros empréstimos foram disponibilizados em 1994 para ajudar no custo da alimentação e do alojamento, em resposta à crescente dificuldade dos pais em cobrir os custos mais elevados e à incapacidade dos governos em oferecer subsídios a um número de estudantes em constante aumento.

Em 2005, foi criada uma agência paraestatal autónoma (Conselho para os Empréstimos a Estudantes do Ensino Superior, ou HESLB na sigla em inglês) para conceder empréstimos a estudantes elegíveis ao abrigo dos programas de ES. Para os estudantes que cumprem os critérios administrativos básicos, o acesso aos empréstimos do HESLB baseia-se em primeiro lugar no mérito, com maior flexibilidade para estudantes inscritos em disciplinas prioritárias (formação de docentes e ciências, em 2010). Em segundo lugar, os estudantes são testados quanto aos seus meios para avaliar a necessidade do empréstimo e a proporção da quantia total do empréstimo que irão receber. Concluiu-se que a maior parte dos estudantes do ensino superior provêm de famílias mais abastadas e precisam pouco de apoio.

O HESLB é hoje a principal entidade emprestadora, oferecendo 97,4% de todos os empréstimos na Tanzânia (a Autoridade para a Educação na Tanzânia, o sector privado e algumas ONG também apoiam os estudantes) a 81% de todos os estudantes do ensino superior. A eficácia e a sustentabilidade do sistema de empréstimos estudantis baseiam-se fortemente na capacidade de gestão do HESLB em recuperar os montantes de empréstimos concedidos. Um dos mandatos do Conselho é o de recuperar os empréstimos emitidos desde 1994, os quais nunca foram reembolsados devido à falta de aplicação dos termos e à percepção daí resultante por parte dos beneficiários que os empréstimos disponibilizados seriam subsídios. O HESLB está agora a trabalhar em estreita colaboração com empresas e serviços públicos no sentido de identificar pelo nome os antigos beneficiários de empréstimos, aos quais são concedidos 10 anos para efectuarem o reembolso, sob pena de processo judicial. Estima-se que foram recuperados 3,2 mil milhões de xelins da Tanzânia (6,3%) dos 51 mil milhões emprestados. A sustentabilidade do sistema de empréstimo estudantil dependerá fortemente da eficácia do mecanismo de reembolso.

A distribuição de vales de estudo, que combinam o financiamento público com a liberdade de escolha dos estudantes, constitui um tipo de situação intermédia, a meio caminho entre o financiamento público e privado dos estudos universitários.

3.3 ESTRUTURA DE CUSTOS UNITÁRIOS E CUSTO DE UM DIPLOMADO POR INSTITUIÇÃO/ VIA DE ENSINO

Os elementos considerados nas secções anteriores deste capítulo já abrangeram alguns aspectos da análise dos custos unitários e dos respectivos componentes relativos às instituições e cursos de ensino superior.

Esta secção irá primeiro comparar o custo social com o custo pedagógico, antes de desagregar cada um deles em diferentes componentes. As diferenças encontradas nos custos unitários sociais poderiam ser analisadas em termos de beneficiários e de custo directo dos serviços (a proporção de beneficiários de subsídios, por exemplo). Serão explicadas as diferenças existentes nos custos unitários pedagógicos, tal como no Capítulo 2, em termos de salários médios de docentes e não-docentes e outras despesas académicas. Poderá ser fornecida uma recapitulação da estrutura do corpo docente e do custo salarial médio do pessoal permanente e temporário.

EXEMPLO 8.17 **(Custos Unitários do ES): Custos Unitários do ES, por Univ. Faculdade, Malawi, 2003/04-2006/07**
Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

A Tabela 8.20 mostra as diferenças dos custos unitários médios para o ensino superior, nas instituições do Malawi, e a Tabela 8.21 fornece a repartição por categorias de despesa.

TABELA 8.20 - Custos Unitários, por IES, Malawi, 2003-06

(% do PIB *per capita*)	2003	2004	2005	2006
Universidade do Malawi				
Faculdade de Agricultura de Bunda	15,0	21,1	23,9	28,8
Faculdade Chancellor	10,3	10,4	12,6	14,4
Faculdade de Medicina	48,2	41,8	56,2	52,3
Faculdade de Enfermagem de Kamuzu	18,9	14,2	19,8	31,5
Politécnico	9,7	8,7	16,9	16,3
Universidade Mzuni	15,4	18,2	25,0	27,7
Universidade Adventista	2,1	1,4	4,5	5,0
Universidade Católica	-	-	-	13,6
Universidade Livingstonia	-	-	-	6,6
Universidade Shareworld	-	-	-	7,9

Conclusões

Custo Unitário por Instituição. *Os dados mostram variações nos custos unitários por instituição, tendo a Faculdade de Medicina os custos unitários mais elevados em cada ano. Os custos unitários, em todas as instituições, variaram de ano a ano mas revelaram uma tendência ascendente. Importa salientar o baixo custo unitário das universidades privadas em comparação com as públicas, especialmente a Universidade de Livingstonia.*

Uma razão possível para os seus custos unitários reduzidos reside na natureza dos programas implementados. Por exemplo, esta Universidade confere apenas graus académicos e recebe muito apoio por parte de benfeitores, em dinheiro, bens e serviços. Os custos unitários são reduzidos porque a faculdade recorre à sua pequena equipa para desempenhar várias funções e outras responsabilidades. Devido às universidades privadas dependerem inteiramente das propinas, têm mais probabilidade de gerir melhor os seus recursos do que as instituições públicas, que recebem grande parte do seu dinheiro do governo. A tendência dos custos unitários subirem com as inscrições sugere que não estão a ser implementadas economias de escala nestas instituições.

TABELA 8.21 - Repartição dos Custos Unitários, Universidade do Malawi e de Mzuzu, Malawi, 2003/04-06/07

(MK)	Universidade do Malawi				Universidade de Mzuzu			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Remunerações e Benefícios	254.822	239.538	329.891	404.965	222.496	306.233	395.920	508.378
Provisões e Subsídios Estudantis	26.955	37.788	44.591	47.594	96.990	90.346	93.668	90.948
Material e Equipamento Didáctico	2.258	3.212	2.428	6.519	9.460	24.668	77.093	88.148
Livros e Revistas	209	4.104	1.210	1.374	20.226	12.039	12.737	14.307
Serviços Comuns (Administração Geral)	56.639	45.077	85.214	96.899	33.774	48.132	14.013	19.636

Custos Unitários por Categoria de Despesa. *A Tabela 8.21 indica que os custos unitários para remunerações e benefícios em ambas as instituições sofreram um aumento substancial no período considerado, com a Universidade de Mzuni a apresentar custos unitários mais elevados do que a Universidade do Malawi, com excepção do período de 2003/04. Isto revela um problema de aproveitamento de pessoal dentro das instituições. Com uma boa administração e um aproveitamento eficiente do pessoal, o custo unitário das remunerações poderia baixar. A subida deste custo unitário está também relacionada com aumentos de salários e benefícios durante este período. Uma análise dos dados das inscrições na Universidade de Mzuni mostra que a instituição disponibiliza cursos a turmas muito reduzidas, especialmente no que respeita ao programa implementado recentemente. Obviamente, não estão a ser realizadas economias de escala que poderiam ser alcançadas através da formação de turmas maiores. É necessário desenvolver uma política sobre o número mínimo de estudantes necessários para se poder formar uma turma. Por exemplo, a Universidade Católica exige um mínimo de 12 estudantes antes de um programa ser apresentado.*

3.4 EQUIDADE NA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS

Para concluir esta Secção dedicada ao custo e financiamento, é interessante considerar a equidade no financiamento do ES. Caso sejam necessárias algumas mudanças em termos de financiamento, para regular o acesso às instituições ou cursos mais ou menos úteis para a sociedade ou devido a lacunas importantes relativamente ao nível de financiamento de cursos equivalentes, é importante extrair todas as conclusões possíveis a partir da equidade existente nos actuais sistemas de financiamento.

Em primeiro lugar, a análise poderá detalhar ainda mais o impacto do custo, do financiamento e da frequência na equidade. Em segundo lugar, com base nestes elementos, poderá fornecer informação sobre o impacto provável na equidade de qualquer alteração nos sistemas de financiamento considerados por razões de eficiência de custos:

(i) A informação sobre o acesso a instituições e a cursos, disponibilizada e desagregada por género, rendimento e área de residência, produzida para o Capítulo 2 e as secções do mesmo, deve ser consolidada. A equidade distributiva, relacionada com a frequência de níveis diferentes e os custos inerentes a cada um deles, estudada no Capítulo 6, pode ser complementada aqui considerando-se o custo e o financiamento das várias vias do ES. Assim, a equidade distributiva observada à luz do custo médio de outros níveis de educação, poderia ser de facto muito mais frágil se os estudantes mais desfavorecidos, que já têm um acesso ao ES comparativamente mais reduzido, apenas se inscrevessem nos cursos menos dispendiosos (menos subsidiados pelos recursos públicos).

(ii) À luz do acima exposto, a análise pode rever os princípios gerais do financiamento do ES e o nível de equidade que abrangem.

A análise de possíveis alterações nas estruturas financeiras deve primeiro considerar o grau de equidade alcançado pelo sistema actual, assim como aquele que poderia ser alcançado através das mudanças contempladas, na medida em que estas serão necessariamente discutidas no contexto do debate sobre a reforma. A questão fundamental é saber quem beneficia do financiamento público do ES e até que ponto. De facto, a análise pode concentrar-se, tal como já o fez anteriormente para todo o sistema educativo, mais especificamente nas consequências das diferentes políticas de financiamento para o ES (subsídios, bolsas de estudo, empréstimos estudantis, subsídios de IES, etc.), na equidade distributiva total ou na equidade distributiva por grupos populacionais de estudantes (contexto social, rendimento familiar, entre outros).

SECÇÃO 4

RESULTADOS, DESEMPENHO E QUALIDADE

O objectivo desta secção final é o de consolidar qualquer informação disponível que permita a avaliação da qualidade e da relevância dos cursos ministrados. Isto está relacionado com a atribuição de graus e qualificações, mas primeiro e sobretudo com a relevância económica da formação do ES oferecida (empregabilidade dos diplomados, estatuto sócio-profissional alcançado, níveis de rendimento, etc.). No mínimo, esta secção deverá examinar os mecanismos implementados para a garantia da qualidade da formação e aqueles que visam oferecer orientação profissional aos diplomados.

Tal como em qualquer nível final de escolaridade (o que precede o emprego), a prova real da relevância do ES é formada pelas oportunidades sociais e profissionais que oferece aos diplomados (emprego, tipo de emprego, nível de rendimento, etc.). Esta informação, apesar de difícil de recolher a nível sectorial, encontra-se ainda menos disponível a partir de cada instituição ou faculdade. Contudo, as IES revelam cada vez mais interesse pelo futuro dos seus diplomados e generaliza-se a aplicação de abordagens de qualidade. Os estudos de acompanhamento são cada vez mais comuns actualmente e fornecem informação detalhada sobre a taxa de empregabilidade dos diplomados, provenientes de diferentes instituições ou cursos.[58]

4.1 INVESTIGAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para além dos indicadores relativos às qualificações do pessoal docente outrora apresentados, é agora comum considerar a investigação científica desenvolvida por equipas específicas do ES, por departamentos ou laboratórios, como uma medida indirecta de qualidade. Em muitos países, consideram-se estes indicadores na classificação dos departamentos universitários para determinar o nível de subsídios.

O debate sobre o tipo de investigação que deveria ser encorajado nas IES baseia-se em grande medida nos resultados dos estudos realizados sobre o tema do crescimento endógeno. O trabalho analítico sugere que o investimento dos países desenvolvidos na investigação deveria aproximar-se mais da fronteira tecnológica definida pelas inovações mais avançadas. Os países em desenvolvimento, por outro lado, deveriam concentrar mais a sua investigação na adaptação da tecnologia existente, que provavelmente é implementada mais facilmente devido aos custos de mão-de-obra mais reduzidos. Esta orientação geral, que deve alcançar a melhor contribuição da investigação nacional para o crescimento, não deve excluir o papel da investigação fundamental como um meio de formar investigadores, os melhores dos quais beneficiam de estar ligados às redes internacionais e às oportunidades de intercâmbio e formação contínua que aquelas oferecem.

Nesta perspectiva, a análise deve fazer a distinção entre a aptidão para a investigação por parte do pessoal docente, especialmente a que reflecte as suas qualificações (tese, grau universitário, entre outros) e a investigação contínua conduzida pelo pessoal docente activo. A definição e a quantificação da produção científica de professores investigadores não é, todavia, tão simples quanto possa parecer. Para evitar qualquer tipo de ambiguidade, as publicações devem ser quantificadas por tipo e credibilidade científica. Mesmo os artigos que tenham simplesmente sido aceites para publicação comportam alguns riscos e devem ser evitados. Os trabalhos podem ser classificados como científicos ou gerais. A participação em conferências deveria ser limitada àquelas em que os investigadores tenham fornecido uma apresentação.[59]

Para além das questões levantadas por intermédio de conteúdos determinados com exactidão, é muitas vezes difícil produzir esses indicadores se eles não estiverem já disponíveis a partir das instituições ou das autoridades responsáveis pelas carreiras dos docentes e investigadores. Contudo, este tipo de dados é frequentemente recolhido individualmente por laboratórios ou departamentos que desenvolvem actividades de investigação, e cada vez mais essas instituições optam por recolher este tipo de informação, sobretudo para facilitar a informação sobre a sua produção científica. Os contratos de investigação e prestação de serviços especializados poderiam fornecer uma indicação ainda mais valiosa sobre o dinamismo das equipas de investigação em cada IES.

4.2 EFICÁCIA EXTERNA

A avaliação da eficácia externa é particularmente delicada para o ES, na medida em que pode suscitar questões acerca do nível de financiamento público recebido pelo sub-sector. Dado que os estudos existentes revelam que, pelo menos, 80% dos benefícios sociais do sector da educação são obtidos nos últimos anos do secundário, é necessário existirem provas de que o ES tem um impacto económico concreto. Em alguns casos relativamente raros, as competências dos diplomados podem ter sido medidas directamente. Em termos de eficácia externa, todavia, o ponto principal de interesse consiste no desempenho dos diplomados no mercado de trabalho. A análise da eficácia externa no que respeita ao mercado de trabalho permite efectuar a distinção entre os cursos que conduzem a oportunidades profissionais reais e os que não o fazem. Deveria, portanto, ser fornecida informação complementar, que possibilite a apreciação das condições de trabalho para além da empregabilidade. Metodologicamente, esta avaliação é muito semelhante à apresentada no Capítulo 5.

Esta análise requer dados relativamente raros e difíceis de produzir, especialmente quando cada instituição e/ou via de ensino superior têm de ser tratadas em separado. Estes dados encontram-se muito frequentemente disponíveis a um nível macro-económico, com base em inquéritos abrangentes que divulgam informação sobre o emprego e a situação económica de indivíduos com diferentes níveis de formação (inquéritos sobre emprego, censos demográficos, etc.). Nestes inquéritos, considerando a dimensão das amostras utilizadas, não é geralmente viável fazer a distinção por grau académico, instituição ou via. As análises por tipo de formação requerem dados específicos difíceis de compilar. Podem ser necessários inquéritos específicos sobre o ensino superior ou centrados em determinados cursos. Os estudos de acompanhamento que examinam detalhadamente o estatuto dos diplomados pelo menos um ano após a conclusão do curso, podem ser mais adaptados.[60]

TABELA 8.22 - Lista dos Indicadores Potenciais para Descrever a Situação Profissional dos Diplomados

% de Diplomados Activos
% de Desemprego Duração do desemprego
Para os diplomados activos - Taxa de Subemprego - Taxa de emprego instável - Taxa de emprego informal - % de Empregos Relacionados com o Diploma Obtido - % de Empregos para os quais os Diplomados são Sobrequalificados - % de Diplomados que Procuram Melhor Remuneração - % de Diplomados que Procuram um Lugar mais Relevante - Salário Médio Expresso em % do Salário Médio dos Diplomados do Mesmo Nível - Salário Médio Expresso em % do Salário Médio dos Diplomados que Trabalham na sua Área

Estas questões não deveriam, contudo, ser obstáculos insuperáveis. Na maioria dos casos, a recolha e a consolidação da informação sobre os principais tipos de formação (cursos literários/científicos, admissões abertas/admissão selectiva, etc.) serão possíveis tendo por base os principais inquéritos ao emprego, que fornecerão indicadores de diagnóstico. Na hipótese ideal de existirem dados, é útil considerar a situação profissional do diplomado por: (i) curso efectuado; (ii) número de anos académicos; e (iii) cruzamento dos vários conjuntos de dados anteriormente indicados. Para cada uma das três dimensões, a Tabela 8.22 acima apresenta alguns indicadores potenciais que poderiam ser estimados e analisados de acordo com os métodos propostos no Capítulo 5.[61]

É comum concluir esta análise da eficácia externa do ES com uma revisão das estratégias para dar o valor máximo aos diplomados no mercado de trabalho. Frequentemente, será adequado examinar a correlação entre a quantidade de diplomados que o ES produz e a qualidade e a relevância da oferta de serviços do ES. As reflexões sobre um mecanismo de regulação mais justo e eficiente e um mecanismo financeiro capaz de resolver esta questão são muitas vezes instrutivas. Do mesmo modo, as discussões sobre a profissionalização do ensino superior, o envolvimento do sector privado e a relevância dos cursos disponibilizados para a economia podem proporcionar uma percepção valiosa.

Estudos de Acompanhamento

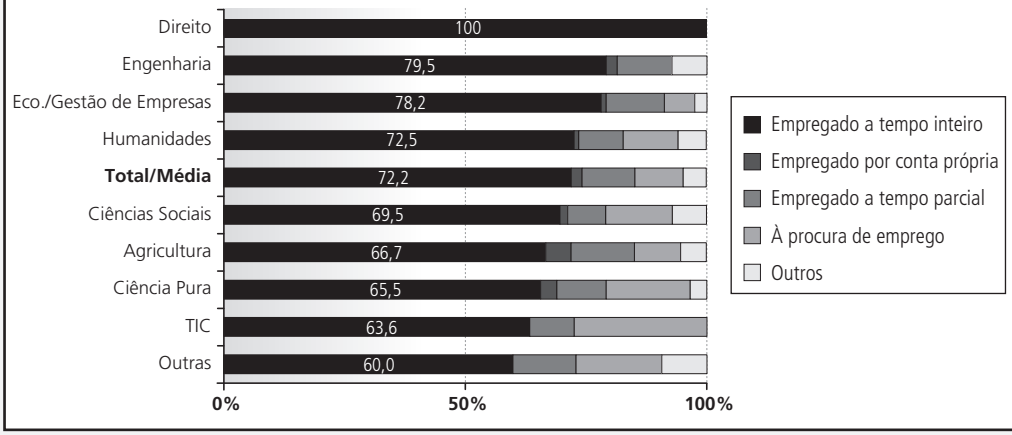
O exemplo 8.18 ilustra a utilização dos resultados de um estudo de acompanhamento conduzido no Malawi e a utilização dos dados internacionais sobre empregabilidade de diplomados.

EXEMPLO 8.18 **(Eficácia externa do ES): Resultados de um Estudo de Acompanhamento de Diplomados, Malawi, 2008**

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

In 2008 the GTZ and the World Bank carried out a graduate tracer study in Malawi, surveying 492 graduates from five different HLIs.

FIGURA 8.7 - Situação Profissional dos Diplomados do ES, por Área de Estudo, Malawi, 2008



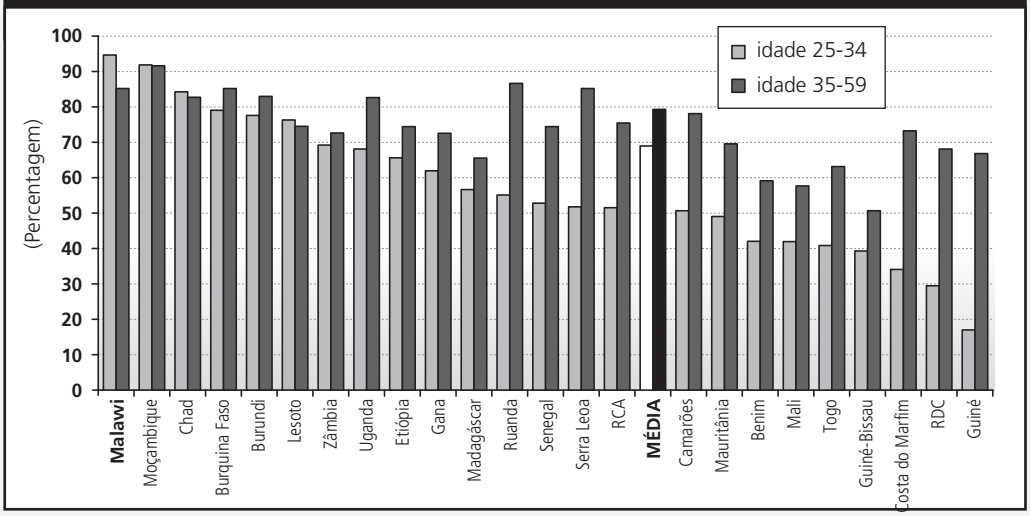
Conclusões

No geral, parece que o sector do ensino superior no Malawi é em grande medida bem-sucedido no que respeita à preparação de recursos humanos altamente qualificados para o emprego. Os diplomados estão bem colocados em termos de emprego e têm sucesso depois de ingressarem no mercado de trabalho. A Figura 8.7 mostra que 85,3% de todos os inquiridos encontraram emprego após a conclusão do curso superior, a grande maioria (72,2%) em regime de emprego assalariado a tempo inteiro. O emprego por conta própria é reduzido (2,1%), mas uma parte substancial dos diplomados trabalha a tempo parcial (11%). Um número relativamente elevado (9,9%) está à procura de emprego, dos quais os diplomados mais recentes (2007) têm o índice de desemprego mais alto.

A Figura 8.7 mostra também variações relativamente claras por área de estudo. O direito lidera de longe, conduzindo todos os diplomados a uma situação de emprego a tempo inteiro; engenharia, gestão empresarial/economia e, o que é interessante, humanidades, exibem taxas de emprego acima da média. As tecnologias de informação e comunicação (TIC), ciências sociais, agricultura e ciências puras apresentam resultados abaixo da média. As TIC revelam também a taxa de desemprego mais elevada, o que aponta para uma possível saturação no mercado de trabalho em causa, apelando a uma análise mais aprofundada.

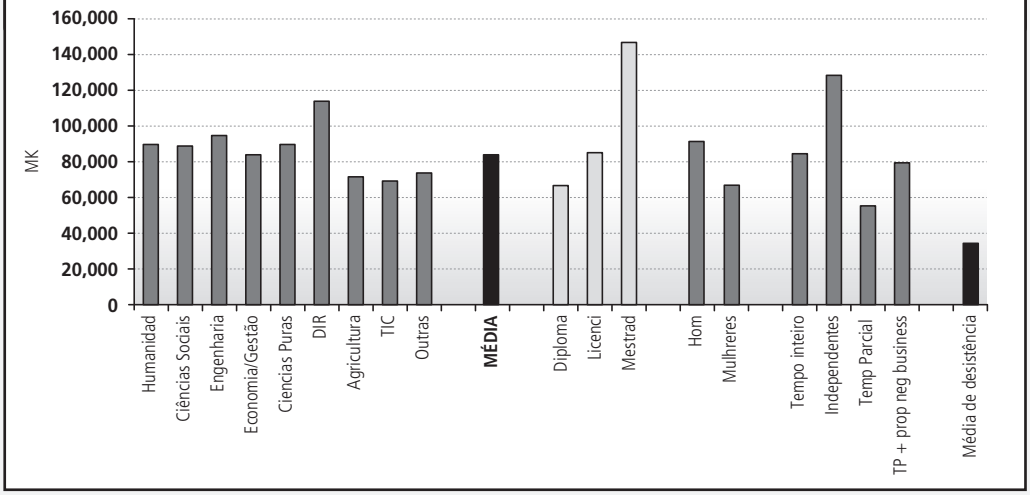
Ao comparar os dados com outros países africanos, verifica-se que existe uma taxa de desemprego muito elevada em relação aos malawianos com formação académica, reflectindo taxas de matrícula geralmente baixas no ensino superior. Curiosamente, o Malawi é o único país com uma taxa de desemprego acentuadamente mais elevada nos diplomados mais jovens do que nos mais velhos, sugerindo uma procura recente ainda mais elevada no mercado de trabalho.

FIGURA 8.8 - Taxa de Emprego (apenas sector moderno) de concluintes do ES por Grupo Etário, Vários Países Africanos, Malawi, 2008



Tal como demonstrado na Figura 8.9, sem que isto seja surpreendente, a distribuição de rendimentos pelos diplomados empregados caracteriza-se por um leque muito variado, de 9.000 MWK a 640.000 MWK. A média aritmética mensal, de acordo com o estudo de acompanhamento, foi de 83.681 MWK em 2008.

FIGURA 8.9 - Rendimento Médio Mensal dos Diplomados do ES, por Área de Estudo, Curso, Género e Situação Profissional, Malawi, 2008



Oitenta por cento de todos os casos estão dentro do leque de 30.000 MWK a 150.000 MWK, com um valor médio de 65.000 MWK. O rendimento médio por área de estudo (Ver a Figura 8.9 abaixo) sugere preferências parcialmente semelhantes em termos de disciplinas/profissões, com uma procura particularmente elevada de advogados e engenheiros. Os técnicos das áreas de TIC e agricultura são os que têm rendimentos mais baixos. Foi interessante verificar um rendimento médio elevado por parte dos trabalhadores independentes, embora com base num número muito reduzido de casos, o que só aponta para a insignificância do trabalho por conta própria no que respeita aos graduados da EFPT. As diferenças salariais demonstram mais uma vez a superioridade dos universitários diplomados no mercado de trabalho em comparação com os que desistiram dos estudos.

Os dados, no entanto, também mostram diferenças acentuadas de rendimento por género. Os homens auferem em média 37% mais do que as suas colegas, o que pode ser parcialmente (mas não totalmente) explicado pelo facto de as mulheres estarem sub-representadas nas áreas profissionais mais bem remuneradas. Os dados salariais disponíveis também apontam para o bom desempenho em termos de promoção da carreira por parte das pessoas com formação académica.

4.3 CONTROLO DE QUALIDADE

Foi recentemente lançado um novo conjunto de análises e actividades, sob várias designações, incluindo gestão de qualidade ou garantia de qualidade.

As referências à qualidade na gestão das empresas e organizações são abundantes; a extensão da abordagem ao ensino superior ganha todo o seu significado quando, tal como nas empresas, as IES têm de gerir um número significativo de funcionários, propriedades e construções, sub-contratações de serviços não essenciais, tais como restauração, transporte, entre outros. Num contexto local ou regional relativamente competitivo, as IES têm também de proporcionar um serviço atractivo para assegurar as inscrições. Nas empresas, as actividades de controlo de qualidade raramente consideram a produção efectiva, estando muitas vezes limitadas ao estabelecimento de regras e procedimentos através dos quais se espera que o cumprimento constitua uma garantia da qualidade do produto ou serviço. No sector da educação, as abordagens de controlo de qualidade devem adaptar-se a um ambiente bastante diferente, no qual muitas IES, especialmente na África Francófona, são sub-financiadas, enfrentam uma baixa competitividade e apresentam uma configuração muito diferente.

Neste diagnóstico do sub-sector do ensino superior, devem ser mencionadas as diferentes iniciativas de controlo de qualidade, descrevendo as suas metas, procedimentos e resultados observados, considerando-se que algumas delas já fazem parte das operações em curso dos órgãos de fiscalização de várias instituições (comités de estudo, conselho da vida universitária, conselho de directores, comités científicos, etc.) e poderão, independentemente da sua relevância administrativa, não fazer parte de uma estratégia específica de garantia de qualidade.

CAIXA 8.3
O CONSELHO AFRICANO E MALGAXE PARA O ENSINO SUPERIOR

O **Conselho Africano e Malgaxe para o Ensino Superior** (CAMES) é um comité de coordenação para as actividades do ES levadas a cabo em países da África Francófona. Foi instituído em 1972, em substituição da Comissão Consultiva de Peritos para a Reforma do Ensino Superior em África e Madagáscar, criada em 1966 após a independência. É hoje constituído por 16 estados-membros.

- A missão do CAMES consiste em:
- Promover e favorecer o entendimento e a solidariedade entre os estados-membros;
- Instaurar uma cooperação cultural e científica permanente entre os estados-membros;
- Reunir e partilhar toda a investigação universitária: teses, estatísticas, dados sobre resultados de exames, anuários estatísticos, informação sobre candidaturas a empregos, entre outros;
- Preparar propostas de convenções entre os Estados-Membros sobre ensino superior e investigação e contribuir para a promoção e a promulgação dos acordos alcançados; e;
- Elaborar e promover a cooperação entre parceiros para a coordenação dos sistema de ensino superior e sistemas de investigação, harmonizar os programas e o recrutamento nas IES, favorecer a cooperação entre instituições e o intercâmbio de informações.

O CAMES é um grupo de reflexão para a reforma do ensino superior e da investigação, nos seus estados-membros e promove a qualidade do ES administrando directamente um programa de acreditação de diplomas e organiza concursos para vagas de doutoramento em medicina, direito e ciências económicas.

Esta secção deve concentrar-se especialmente nas práticas das instituições em matéria de avaliação da qualidade e da relevância dos seus cursos, particularmente ao considerar os esforços em termos de empregabilidade e acompanhamento dos diplomados e contactos com os antigos estudantes. De igual modo, a descrição dos sistemas de informação utilizados por cada instituição, desenvolvidos tanto em resposta às estatísticas nacionais como para a sua própria orientação, poderá constituir um indicador valioso de qualidade. Entre estas actividades, os procedimentos de avaliação que envolvem representantes de funcionários e estudantes merecem uma atenção especial.

A multiplicação de cursos, a sua diversificação, a contribuição em crescimento gradual do sector privado e a criação de qualificações que encorajam a mobilidade estudantil levaram a uma necessidade importante de informação e à sua normalização. O reconhecimento do papel do ES, pela maior parte das conferências educativas internacionais realizadas nos últimos anos, em prol do crescimento e do desenvolvimento, foi acompanhado sistematicamente de uma insistência na necessidade do ES adquirir qualidade e, em especial,

combinar os conteúdos inerentes à qualidade com a relevância socioeconómica. De facto, várias organizações nacionais e internacionais responsáveis pela certificação dos diplomas e formações, como o Conselho Africano e Malgaxe para o Ensino Superior (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur – CAMES – Ver Caixa 8.3), foram criadas para harmonizar os cursos e as habilitações. Esta normalização, é claro, visa alcançar conteúdos e métodos didácticos mais do que analisar o desempenho dos diplomados no mercado de trabalho, mas esta última dimensão não está excluída e as IES terão a oportunidade de sublinhar o bom desempenho dos seus diplomados, quando exista.

A filiação das IES em tais autoridades de certificação revela certamente uma vontade institucional de atribuir um maior reconhecimento aos seus diplomas e habilitações, incluindo aos olhos dos estudantes nacionais. A generalização gradual das estruturas de ensino superior Bacharelato/Mestrado/Doutoramento e a política de repartir os cursos por créditos ajuda a reforçar esta tendência, sendo a mobilidade dos estudantes apenas possível através de um quadro relativamente transparente que ofereça garantias mínimas em relação à qualidade e credibilidade dos seus diplomados, interna e externamente. No contexto deste diagnóstico, será importante recolher a informação disponível acerca da acreditação e do reconhecimento externo dos cursos e habilitações, bem como em relação às actividades realizadas para assegurar a melhor orientação possível, o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes (serviço informativo, aconselhamento profissional, cursos individuais e apoio social a estudantes com dificuldades, entre outros). A multiplicação de autoridades de normalização regionais e continentais intensamente promovidas pelas associações intergovernamentais deverá conduzir a uma melhoria na produção de indicadores da eficácia da formação, enquanto facilita simultaneamente o diagnóstico do sub-sector e disponibiliza valores de referência para comparação. Espera-se que estes dados variados possam também ser aproveitados no contexto das análises para validar resultados efectivos (mobilidade, empregabilidade, etc.) e a relevância das normas adoptadas.

O Anexo 8.3 deste capítulo fornece um guia de entrevista semi-estruturada, semelhante à que foi elaborada para a recolha de dados sobre os órgãos administrativos e científicos das IES, o que poderá ser útil para reunir a informação necessária sobre a qualidade.

NOTAS

43 Os dados sobre estudantes que estão no estrangeiro podem muitas vezes ser obtidos junto dos serviços de bolsas de estudo.

44 A evolução recente nas matrículas com base no proprietário da instituição reflecte muitas vezes novas políticas, especialmente em países com uma tradição forte no ensino superior público, o que é comum nos países francófonos, onde as dificuldades de financiamento já levaram algumas vezes ao crescimento dos serviços prestados pelo sector privado. O fenómeno poderá ser ainda mais marcante se for considerado o número de instituições em vez do número de matrículas. A análise destes desenvolvimentos, especialmente na perspectiva internacional, deve evidentemente ser realizada tendo o cuidado de mencionar a política nacional em relação à abertura de mais instituições de ensino superior.

45 É importante incluir, no Capítulo 2, informação precisa sobre a taxa de transição do secundário para o ES, de modo a fornecer alguma continuidade analítica com os restantes níveis de escolaridade.

46 Vale a pena lembrar que é suposto as matrículas no ES duplicarem a cada período de cinco anos, em África, embora ainda com mais expressão em muitos países (UNESCO/CRESA, 2010).

47 Por exemplo, o número médio de estudantes matriculados para cada 100 vagas nas universidades públicas africanas, com base na investigação realizada nesse período, era de 350 no Benim (2007), 134 em Marrocos (finais da década de 1990), 260 na República Centro-Africana (2006) e 220 nos Camarões (2006). Consultar UNESCO/CRESA, 2010.

48 A natureza temporária das matrículas prevalece mais na área vocacional, já que a actualização do conhecimento depende de um envolvimento real e recente nas actividades económicas consideradas.

49 Consultar, no Anexo 8.2, o guia de entrevista semi-estruturada típica utilizada pelos funcionários dos recursos humanos do ensino superior.

50 A Tabela A8.6 do Anexo fornece um modelo de quadro de distribuição do pessoal permanente, por idade e nível de habilitações. A elaboração de uma tabela deste tipo pode ser útil no contexto deste capítulo, para obter uma projecção da procura de professores.

51 Muitas instituições estão envolvidas num ciclo vicioso em que o número de recém-licenciados não é suficiente para sustentar a elevada quantidade de professores e investigadores necessários para fornecer os serviços de ES a uma população cada vez maior de estudantes.

52 Como sempre neste tipo de abordagem, é implicitamente assumido que os cursos não concluídos não trazem qualquer benefício individual ou colectivo. Os estudos de empregabilidade por vezes contrariam este pressuposto, demonstrando que os estudantes que não concluíram o curso saem-se melhor no mercado de trabalho do que os seus colegas que não têm quaisquer estudos.

53 As IES abertas são aquelas instituições que não seleccionam os seus estudantes (para além do exame geral de admissão ao ES, habitualmente o exame de conclusão do ensino secundário). As admissões selectivas acrescentam mais algumas condições (com base em concursos, resultados de exames, entrevistas). As admissões condicionais têm um efeito directo (podem ser recusados lugares a alguns candidatos) e um efeito indirecto (os estudantes que não esperam ser aceites não se candidatam) nas características dos estudantes.

54 Todas as questões relacionadas com equidade são tratadas no Capítulo 6, que oferece uma selecção de metodologias para a respectiva avaliação.

55 As Tabelas A8.3 e A8.4 do Anexo 8.6 são modelos que podem ser utilizados para apresentar as diferentes fontes de financiamento das IES e os tipos de despesas correntes.

56 O Anexo 8.4 apresenta uma metodologia para calcular os custos de investimento numa base anual.

57 Assume-se que o serviço de restauração é comum a várias instituições. Se uma IES tiver o seu próprio serviço deverá, é claro, ser excluída do cálculo global e contabilizada separadamente.

58 O Anexo 5.4 apresenta informações detalhadas sobre a metodologia e os resultados dos estudos de acompanhamento.

59 A avaliação da investigação concluída deve, evidentemente, considerar variações entre instituições, o que é particularmente importante nas faculdades e disciplinas académicas e menos nas instituições de vertente mais profissional, cujo pessoal docente é composto por profissionais activos dos sectores em questão.

60 Consultar o Anexo 5.2 para uma descrição mais detalhada desses inquéritos e a parte final deste Guia, que contém um questionário tipo específico.

61 Informação complementar às contribuições apresentadas no Capítulo 5.



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E ALFABETIZAÇÃO

› Objectivo do Capítulo:
Analisar o sub-sector da educação não-formal e da alfabetização para permitir a sua incorporação nas políticas educativas globais, no âmbito da Educação para Todos e da aprendizagem ao longo da vida.

1. DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

PROBLEMA

De que modo deve ser definido o sub-sector da educação não-formal e da alfabetização, num contexto nacional? Como é organizado o sub-sector? Quais os intervenientes principais? De que modo são projectados e implementados os programas de educação não-formal e de alfabetização?

OBJECTIVOS

- Definir, fornecer a estrutura necessária e descrever o sub-sector e as suas ligações ao sector da educação formal;
- Apresentar os intervenientes principais, os seus programas e os potenciais beneficiários; e
- Determinar o que é apropriado incluir na análise do sector da educação e da formação.

MÉTODOS

- Comparar as definições nacionais do sub-sector com as que são adoptadas pela comunidade internacional;
- Adoptar uma abordagem histórica na descrição dos prestadores, instituições e serviços responsáveis pela organização do sub-sector e
- Apresentar os métodos didácticos das diferentes vias e cursos.

FONTES

Documentos nacionais e históricos provenientes de instituições de prestação de serviços, autoridades nacionais e ministérios; inquéritos específicos aos intervenientes e beneficiários.

2. NECESSIDADES E PARTICIPAÇÃO

PROBLEMA

Quem são os beneficiários potenciais do sub-sector (número e características)? Quais os números de matrículas nos programas de educação não-formal? Poder-se-á medir a eficácia interna e que tipo de informação fornece a análise relativamente à gestão do sub-sector? Qual o rácio entre funcionários e estudantes?

OBJECTIVOS

- Analisar tecnicamente a educação não-formal e os programas de alfabetização face a outros sub-sectores, ao rever a população-alvo, os beneficiários efectivos, as taxas de supervisão e a eficácia interna; e
- Fornecer informação estatística básica para definir o sub-sector.

MÉTODOS

- Avaliar as necessidades com base nos inquéritos às famílias ou nos resultados dos censos para determinar o número de indivíduos analfabetos;
- Aplicar os métodos explicados no Capítulo 2 sobre a educação formal para ilustrar as matrículas nas diferentes vias de educação não-formal e medir as taxas de eficácia interna e de supervisão (em termos de dimensão de grupo);
- Produzir taxas de cobertura quando tenham sido elaboradas estimativas claras do potencial de procura a satisfazer; e
- Fornecer uma apreciação da cobertura estatística do sub-sector com base nos dados disponíveis.

FONTES

Documentos publicados pelas autoridades responsáveis pelo sub-sector e pelos centros de formação (anuários estatísticos).

3. CUSTO E FINANCIAMENTO

PROBLEMA

Conseguir-se-á produzir um balanço financeiro do sub-sector que indique os montantes, a fonte e o destino do financiamento? Qual o custo da formação disponibilizada e de que modo é discriminado? Em termos de custo, poderá a formação disponibilizada ser comparada com as vias de formação formal e outros tipos de educação não-formal, quer interna, quer externamente?

OBJECTIVOS

- Consolidar a informação disponível sobre a despesa global e discriminar cada tipo de despesa, tal como na educação formal;
- Construir um balanço que mostre as diferentes fontes de financiamento e as operações, para garantir uma análise coerente; e
- Fornecer uma apreciação do sistema estatístico existente, abrangendo o custo e o financiamento.

MÉTODOS

- Utilizar os métodos desenvolvidos para a análise do custo e financiamento da educação formal. Ter um cuidado especial com omissões e duplicações (tendo em conta o balanço reconstituído); e
- Utilizar abordagens macro e microeconómicas para a discriminação da despesa por tipo.

FONTES

Os orçamentos das instituições de financiamento e dos centros de formação.

4. RESULTADOS E INDICADORES DE QUALIDADE E DE RELEVÂNCIA

PROBLEMA

Que serviços fornecem programas de educação não-formal? Será viável consolidar a informação relativa à sua qualidade, especialmente no que respeita à qualidade e à sustentabilidade dos resultados da aprendizagem e à relevância da formação (em resposta às expectativas dos beneficiários e da sociedade)?

OBJECTIVOS

- Classificar a qualidade e a relevância da formação disponibilizada (isto é mais importante para a educação não-formal do que para a educação formal, dada a natureza não normalizada da primeira); e
- Fornecer informação a ser utilizada na gestão do sub-sector, muitas vezes com base em subsídios a centros de formação cujo desempenho é variável.

MÉTODOS

- Medir a eficácia geral da formação, especialmente quanto à literacia, com base no impacto sobre as competências sustentáveis adquiridas pelos beneficiários e os seus comportamentos sociais e sanitários;
- Rever a qualidade e a sustentabilidade dos resultados da aprendizagem com base nos testes concluídos com sucesso; e
- Avaliar a relevância da formação com base nas opiniões dos beneficiários e dos seus círculos pessoais.

FONTES

Inquéritos às famílias, inquéritos específicos sobre literacia e entrevistas aos beneficiários acerca das suas expectativas e resultados.

Introdução

Uma visão consolidada dos sistemas de educação e de formação deve abranger a educação não-formal, especialmente a alfabetização, que é geralmente o aspecto mais importante. Nos países em desenvolvimento, a educação não-formal oferece uma segunda oportunidade àqueles que não puderam dar continuidade a uma educação formal quando tinham a idade adequada. Dadas as deficiências dos sistemas de educação formal, muitos indivíduos podem encontrar-se nesta situação. O analfabetismo entre a população adulta continua a ser uma questão estrutural em muitos países em desenvolvimento e representa um risco considerável para as estratégias de desenvolvimento dos países africanos, visto continuar a prejudicar as iniciativas de desenvolvimento (contribuindo para uma demografia sem controlo, pobreza, baixa produtividade, desperdício e deterioração de recursos naturais, má governação, etc.). O desenvolvimento económico e a consolidação dos sistemas de educação formal não contribuem para o desaparecimento do sector da educação não-formal, como pode ser observado em vários países desenvolvidos onde a educação não-formal está a passar por um ressurgimento em forma de apoio à aprendizagem ao longo da vida.

Na maioria dos países em desenvolvimento e, especialmente, em África, a educação não-formal (ENF) concentra-se sobretudo na alfabetização de adultos e de jovens fora da escola. Este capítulo refere-se a esta componente da ENF, embora muitas das abordagens utilizadas possam ser aplicadas a outros tipos de ENF especialmente comuns em alguns países. O sub-sector no seu todo varia consideravelmente em termos de importância, de país para país (Ver o Anexo 9.3).

Em termos gerais, a análise do sector da ENF utiliza as mesmas categorias e ferramentas referidas em outros capítulos que abordavam a educação formal como um todo: prestação de serviços, financiamento e custo, relevância e resultados.

O sub-sector tem, contudo, algumas particularidades que deverão ser consideradas, especialmente em termos de definições e limites por vezes pouco claros com a educação formal. A ENF e, especialmente, a alfabetização sofrem habitualmente de insuficiente cobertura estatística, tanto em matéria de serviços prestados quanto de resultados. Como é óbvio, isto limita o conhecimento que se pode retirar do sub-sector, mas também prejudica a confiança por parte de investidores potenciais e dos próprios governos.

Na maioria dos países em desenvolvimento, as necessidades são imensas e as actividades não parecem estar à altura do desafio ou alinhadas com os compromissos da política nacional e internacional. Utilizam-se mais estruturas de cariz voluntário e solidário do que organizações verdadeiramente profissionais, onde a escala e sustentabilidade do desafio merecem pelo menos tanto ou mais profissionalismo na gestão das actividades de ENF como no sector da educação formal. Na verdade, o investimento nas actividades propriamente ditas é

reduzido e ainda menos no conhecimento das boas práticas pedagógicas e administrativas que poderiam melhorar a eficácia do sub-sector e, por conseguinte, tranquilizar potenciais investidores.

Esta situação está relacionada com aspectos específicos do sub-sector da ENF, tais como: a multiplicidade dos modos de prestação de serviço, os tipos de formação e metas, a fragilidade da gestão geral do sub-sector, que é dividido com frequência em termos de responsabilidade, etc.

Uma consideração mais sistemática das diferentes actividades deve portanto permitir, em simultâneo, conhecê-las e integrá-las melhor na gestão geral do sector educativo para alcançar um desenvolvimento humano e económico mais abrangente. A diversidade do sub-sector não facilita a definição dos indicadores que representam universalmente as áreas principais da análise considerada (isto é, prestação de serviços, aspecto financeiro, resultados) e que podem ser utilizados para comparações internacionais e para a definição de critérios na organização e gestão do sub-sector. Por exemplo, os custos unitários da ENF podem estar relacionados com aspectos como conteúdo programático, duração e qualidade de aprendizagem completamente diferentes. As variações significativas nos indicadores de resultados mais simples podem, de facto, ilustrar a diferença em termos de cursos disponibilizados, pelo menos tanto, senão mais, do que as variações em termos dos seus modos de prestação de serviços, que podem apresentar vários níveis de eficiência.

Para poder elaborar comparações internacionais e actualizar referências úteis para a gestão do sub-sector, é portanto necessário utilizar informação que forneça algum contexto aos cursos que descrevem em termos de metas, beneficiários e duração, para além dos indicadores habituais. Este é o objectivo principal deste capítulo. Por conseguinte, far-se-á muitas vezes referência a uma situação geralmente favorável em termos de dados estatísticos, permitindo o cálculo directo ou, pelo menos, indirecto destes indicadores. É evidente, contudo, que a compilação de tais dados será, em muitos países, um exercício de natureza mais próxima à de um estudo independente, que será necessário efectuar no início e o mais rápido possível, para sistematizar a produção de informação básica sobre o sub-sector.

Dada a grande variedade de modos de prestação de serviços e de grupos beneficiários potenciais, o impacto e os resultados das diferentes actividades de ENF são mais importantes do que na educação formal, permitindo uma apreciação mais directa do interesse face a cada um dos programas, considerando também potencialmente os custos respectivos. Os programas de alfabetização, apesar de uma duração de aprendizagem comparativamente mais reduzida, são considerados muitas vezes como produzindo resultados e benefícios semelhantes aos da educação formal. De facto, a disponibilidade de indicadores, como a proporção de indivíduos alfabetizados adequadamente e/ou a proporção de indivíduos com um determinado conjunto de competências adquiridas, poderá por si só ser suficiente para permitir que um determinado grupo de beneficiários aborde a questão da relevância e da eficiência das actividades e dos programas da ENF.

Se forem necessários, nesta área específica, mais esforços em termos de resultados da avaliação, será sem dúvida devido à organização do sub-sector ser, com frequência, descentralizada e subcontratada. É raro a ENF incluir um sector público significativo gerido por profissionais experientes, sendo mais comum ser composto por uma rede de prestadores de serviços privada ou comunitária, com pouco apoio por parte do governo central. A gestão dessas redes (acreditações, subsídios, etc.), a identificação e a partilha das melhores práticas poderiam beneficiar muito de um grau de profissionalismo mais elevado por parte dos gestores e da implementação de avaliações periódicas de resultados.

Em resumo, o sub-sector da ENF caracteriza-se por três dimensões essenciais: (i) constrangimentos financeiros acrescidos; (ii) baixa disponibilidade de recursos humanos; e (iii) visibilidade estatística insuficiente. A análise do sub-sector irá lidar especificamente com estes três aspectos neste capítulo, através de quatro secções:

(i) Uma análise descritiva da educação não-formal;

(ii) Necessidades em termos de educação não-formal, programas de alfabetização e participação em tais programas.

(iii) Custo e financiamento; e

(iv) Indicadores de resultados, qualidade e relevância.

SECÇÃO 1 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

O objectivo desta primeira secção principalmente descritiva é o de definir o contexto do sub-sector e o respectivo alcance, que é mais propenso a variações nacionais do que os sub-sectores da educação formal. Nesta perspectiva, o capítulo terá por objectivo: (i) rever a definição dos diferentes tipos de ENF, comparando-os com as categorias reconhecidas internacionalmente, (ii) compreender as ligações institucionais, administrativas e financeiras entre os intervenientes, fornecendo um mapeamento preciso do sub-sector; e (iii) descrever os diferentes programas disponibilizados por cada prestador de serviços no contexto dos seus mandatos. A título de conclusão, esta primeira secção deve propor e justificar a seleção dos prestadores de serviços e programas a serem analisados nas secções seguintes.

1.1 DEFINIÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

A maioria das definições das diferentes formas de educação e de aprendizagem inclui antes de mais a educação formal, a qual se refere à frequência de um sistema educativo clássico, geral e profissional, abarcando desde o ensino pré-primário ao ensino superior, com modos de prestação de serviços claramente definidos (isto é, currículos normalizados, qualificações, entre outros). Por conseguinte, a educação formal está relacionada com o sistema educativo tradicional. A educação não-formal define-se como qualquer forma de educação organizada e estruturada fora das fronteiras do sistema educativo formal.[62] O uso da expressão educação informal está limitado à aprendizagem sistemática e cumulativa sderivada de actividades correntes, tais como as tarefas diárias, a utilização de recursos e a interacção com o ambiente, a interacção com famílias ou vizinhos, o trabalho, o comércio, a leitura, a utilização de meios de comunicação social, entre outros.

Nos países em desenvolvimento, é suposto a educação não-formal incluir todos os serviços que visem satisfazer as necessidades dos grupos populacionais que não beneficiam do sistema de educação formal. São abrangidos três grupos populacionais principais: (i) crianças antes da idade escolar oficial; (ii) crianças fora da escola, em idade escolar obrigatória (tipicamente, as que têm entre 6 e 14 anos); e (iii) jovens e adultos não escolarizados com 15 anos de idade e mais.

- O primeiro grupo encontra-se numa fase preparatória para um percurso escolar típico. Esta fase inclui os serviços de desenvolvimento na primeira infância que abrangem a educação parental e pré-escolar, tratada em pormenor no Capítulo 7 deste Guia.

- O segundo grupo inclui as crianças fora da escola com necessidade de aulas de reforço para reintegração na educação formal e as crianças com mais idade que ou são demasiado velhas para entrar no 1º Ano ou repetiram tantas vezes que já ultrapassaram a idade escolar normal. Estas crianças são direccionadas para escolas de segunda oportunidade e programas do tipo escola de rua que fornecem uma educação básica que pode permitir-lhes obter algum tipo de educação geral ou vocacional formal, ou ainda, melhorar o seu estatuto profissional.

- Os jovens e adultos com 15 anos ou mais, mas que não se encontram matriculados no sistema de educação formal, são direccionados para programas de educação de adultos. Estes dividem-se em dois grupos: (i) programas equivalentes à educação básica e literacia que visam adultos cujos conhecimentos e competências não atingem as normas educacionais básicas; e (ii) programas de melhoria e actualização de competências para adultos com conhecimentos e competências equivalentes aos que são adquiridos através da educação básica, muitas vezes conhecidos como programas de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida.

Nos países em desenvolvimento, especialmente em África, onde a educação básica não é acessível a todos e onde a formação vocacional de adultos é ainda embrionária, a educação não-formal está geralmente limitada a oportunidades de ensino de segunda oportunidade oferecidas a jovens e jovens adultos com pouca ou nenhuma escolarização.

Estas reflexões sobre as categorias e as definições dos diferentes tipos de educação não são determinadas pela semântica. Pelo contrário, têm um impacto político real. Nas regiões onde o sub-sector da ENF está orientado para a recuperação, o que é comum na maioria dos países africanos, os contornos, o financiamento e os beneficiários da educação não-formal são directamente determinados em referência à educação formal. De facto, cada actividade ou programa de educação não-formal constitui uma resposta alternativa às deficiências da educação formal. Embora os programas de alfabetização de adultos constituam um paliativo aos fracassos do sector da educação formal, os programas de ENF para jovens adultos ou crianças fora da escola reflectem limitações actuais. A questão que se coloca é, consequentemente, a de optar por investir num sistema de ENF que acolhe quem não pode frequentar ou permanecer na escola ou por investir mais no sistema de educação formal para melhorar o acesso, a retenção e a qualidade, evitando-se, deste modo, a recorrência deste tipo de situações no futuro.

Esta secção procurará portanto definir os objectivos e grupos de beneficiários potenciais da educação não-formal no contexto do país alvo do estudo.

1.2 FORNECIMENTO E ESTRUTURA DA ENF

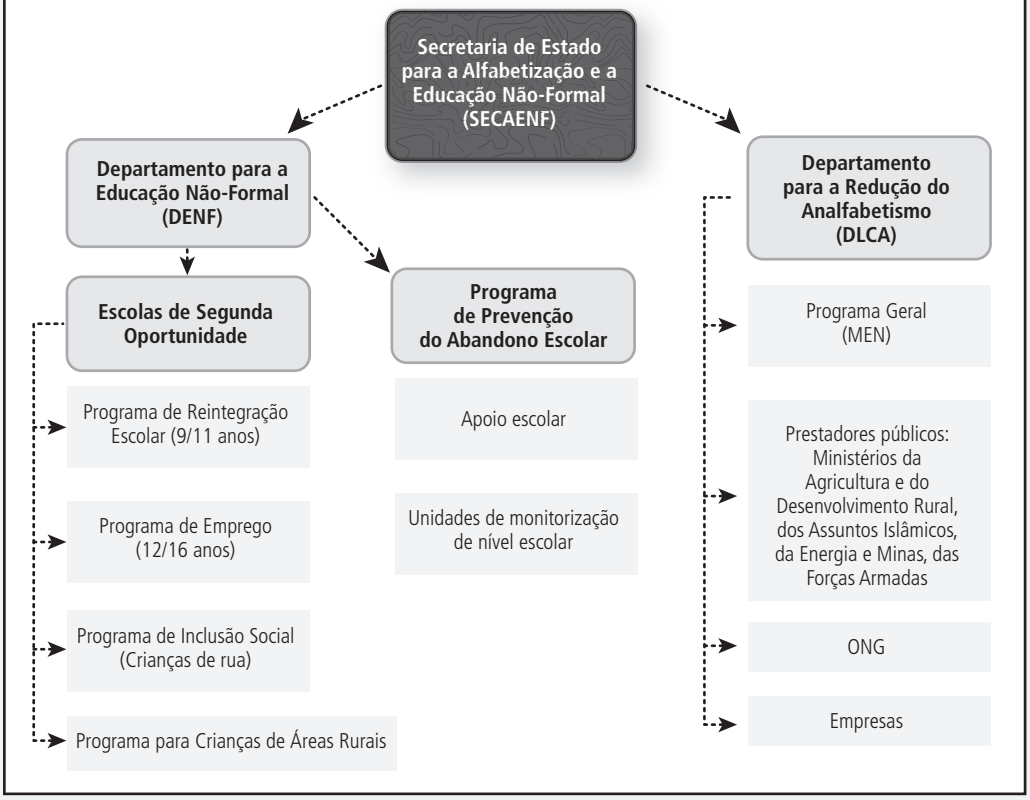
O objectivo desta subsecção é o de descrever a ENF com a maior precisão possível, para facilitar a compreensão sobre como aquela se relaciona com o sector da educação e da formação em geral. Irá concentrar-se na elaboração de um mapa geral do sub-sector e cobrir os principais tipos de programas por fonte de financiamento, propriedade (pública, privada), metas e beneficiários-alvo, enquanto destaca as ligações com as vias da educação formal, sejam estas gerais, técnicas ou vocacionais. O panorama geral fornecido deve também indicar, sempre que relevante para os modos de prestação de serviços nacionais mais comuns, os mecanismos de controlo e de governação existentes, a nível centralizado ou descentralizado.

O mapeamento da ENF deve descrever a estrutura geral do sub-sector através da apresentação das actividades principais por grupo: tipos de educação não-formal para crianças fora da escola: escolas de segunda oportunidade e de rua; alfabetização de adultos, incluindo literacia básica e literacia funcional para pessoas à procura de emprego ou trabalhadores; programas específicos (saúde, planeamento familiar, direitos das mulheres, etc.) para grupos direccionados (jovens raparigas, mulheres de áreas rurais, entre outros.) O exercício deve destacar o estatuto dos diferentes intervenientes e as suas relações institucionais e administrativas e facilitar a compreensão do modelo organizacional do sub-sector nacional. O sub-sector pode, por exemplo, incluir instituições paraestatais com funcionários públicos, sob uma administração centralizada ou descentralizada responsável pelos aspectos pedagógicos e financeiros ou, no outro extremo, organizações totalmente privadas, tanto em termos de pessoal como dos seus órgãos de coordenação e regulação. A evolução do sub-sector conduziu, no geral, a modelos mistos onde instituições públicas e privadas podem funcionar em paralelo ou sob uma estrutura institucional integradora. O exemplo seguinte apresenta a configuração marroquina do sub-sector da ENF em 2007, onde uma estratégia de delegação faz parte do quadro nacional de literacia e no qual as autoridades administrativas a nível central e regional são responsáveis pelos programas e pelas actividades financeiras baseadas no número de indivíduos matriculados. As entidades privadas (ONG) prestam um serviço comparável ao que é habitualmente prestado pelas entidades públicas tradicionais (Ministério da Educação, Ministério para os Assuntos Islâmicos, entre outros).[63]

EXEMPLO **9.1** **(Mapeamento da ENF): Mapa do Sub-sector da Educação Não-Formal, Marrocos, 2007**

Fonte: Adaptado e traduzido por Cerbelle, 2010.

FIGURA 9.1 - Estrutura Organizacional da ENF e da Alfabetização, Marrocos, 2007



Conclusões

Em 2007, foi organizado o sub-sector não-formal sob a responsabilidade nacional da Secretaria de Estado para a Literacia e a Educação Não-Formal (SECAENF), que tem um funcionário de ligação em cada gabinete administrativo de educação e formação regional. A Secretaria de Estado inclui dois departamentos, um responsável pela ENF e o outro pelos programas de alfabetização (Ver a Figura 9.1).

A educação não-formal inclui dois tipos principais de actividade: educação de segunda oportunidade, que disponibiliza vários programas adequados à idade a jovens fora da escola e um programa de prevenção do abandono escolar, que pretende travar o crescente número de abandonos.

A alfabetização é organizada em torno de um programa nacional (com guias, manuais etc.), de acordo com uma abordagem delegada. Os agentes tradicionais, o Ministério da Educação (ME), que é responsável pelo programa geral, e outros prestadores de serviços públicos contam hoje com menos alunos do que as ONG. Estas operam geralmente de acordo com um contrato com a DLCA. Mesmo quando nenhum contrato é assinado, as ONG podem beneficiar dos manuais escolares da SECAENF.

Para além disso, é útil fornecer informação sobre os recursos administrativos disponíveis. É especialmente recomendável estabelecer o número e o perfil dos indivíduos responsáveis pelo sub-sector, em relação a cada órgão mencionado no exercício de mapeamento referido. Essa informação abarcaria assim o órgão administrativo principal (se existente), as entidades de coordenação do programa e as autoridades locais. O número de funcionários pode ser relacionado com o número de prestadores de serviços (ou beneficiários) e comparado com rácios semelhantes do sub-sector da educação formal (o número de funcionários administrativos em relação ao número de escolas ou alunos, por exemplo).

Além do mais, as estatísticas básicas do sub-sector escasseiam muitas vezes, especialmente em países onde o governo delegou em grande escala os programas às ONG. Como a qualidade da administração depende antes de mais da existência de serviços de estatística operacionais aptos a fornecer a informação necessária para uma gestão moderna dos programas e dos operadores, é também adequado avaliar (pelo menos qualitativamente) as capacidades de produzir, mobilizar e publicar dados estatísticos para o sub-sector e produzir e utilizar análises e formas de investigação específicas. Para esta análise, é proposta no Anexo 9.6 uma selecção de perguntas a serem colocadas a uma amostra de funcionários administrativos e a gestores das instituições.

EXEMPLO 9.2

(Organização da ENF): A Abordagem da Delegação de Responsabilidades, Burquina Faso, 2010

Fonte: Adaptado e traduzido do documento nacional do FONAENF do Burquina Faso.

O sub-sector da ENF no Burquina Faso é sobretudo marcado pela adopção de uma abordagem de delegação de responsabilidades para impulsionar a alfabetização. Consciente do facto de que não pode ser alcançado um desenvolvimento humano sustentável se a maioria da população for analfabeta, o Estado burquinense promoveu abordagens e estratégias adequadas para combater o analfabetismo.

Tendo em conta o dinamismo da sociedade civil, o governo burquinense decidiu envolver-se na gestão de actividades de alfabetização através de uma nova abordagem de delegação, adoptada em 1999, durante o primeiro fórum de alfabetização. A estratégia iniciou a sua fase de implementação na campanha de 2002-03 com a criação do Fundo para a Alfabetização e Educação Não-Formal (FONAENF).

Conclusões

A delegação define-se como uma estratégia que fornece a governos e parceiros (ONG, instituições de caridade, parceiros técnicos e financeiros, entre outros) uma ferramenta para a distribuição de funções na execução dos programas de alfabetização e educação não-formal. O quadro institucional consiste na capacitação de cada parceiro para desempenhar o papel que lhe corresponde, de acordo com as suas vantagens comparativas. A implementação efectiva da abordagem de delegação foi facilitada pela criação de um fundo específico, o FONAENF.

Assim, o governo é responsável por missões de orientação, monitorização, avaliação e supervisão das atividades de apoio à alfabetização e contribuições financeiras. As instituições de caridade e ONGs são responsáveis pela implementação das atividades de alfabetização no terreno: estes parceiros são designados por operadores de alfabetização. Finalmente cabe ao FONANENF, com o apoio dos

parceiros de desenvolvimento e do governo, mobilizar os recursos necessários à implementação das atividades de alfabetização. A abordagem de delegação permitiu a consecução de resultados consideráveis em termos de alfabetização e educação não formal, com as taxas de alfabetização a subirem de cerca de 22% em 2002 para os 28,7% em 2006.

Desde o terceiro fórum de alfabetização realizado em 2009 com enfoque na aceleração da taxa de crescimento da alfabetização, a abordagem é designada por abordagem consolidada de delegação, permitindo a inclusão de novos intervenientes tais como as autoridades locais, atores emergentes e o setor privado.

1.3 OS PROGRAMAS E ACTIVIDADES

Para completar a secção anterior, esta parte pretende descrever detalhadamente os programas, os seus objectivos, as condições de acesso e os conteúdos. A título de conclusão desta e da parte anterior, será disponibilizada uma apresentação dos programas retidos para análise adicional (onde nem todos serão tratados), explicando a base para a selecção.

1.3.1 OBJECTIVOS E CERTIFICAÇÃO

Os diferentes programas e actividades podem ser apresentados detalhadamente graças a várias tabelas e variáveis. O objectivo é o de produzir um inventário de todos os programas de ENF e de alfabetização disponibilizados, independentemente de quem tenha sido o prestador de serviços. Para cada instituição, deverão ser fornecidas indicações sobre se pertencem ao sector público ou privado (incluindo ONG) e sobre o modo como são prestados (seja em nome próprio ou como operador de outra instituição). É provável que esta última característica varie de um programa para outro. A descrição dos programas deve realçar os seus objectivos, os beneficiários-alvo (incluindo, quando possível, uma projecção do número de matrículas), os conteúdos (quais os objectivos de aprendizagem?), a carga de trabalho total (e a sua distribuição por turma, quando adequado) e a língua em que a instrução é ministrada. O modo de certificação deve esclarecer se a formação irá conduzir a um certificado de participação ou a um diploma. No último caso, dever-se-á precisar sucintamente o tipo de exame, visto este ser explicado mais detalhadamente para os programas principais na secção sobre a medição da qualidade da aprendizagem. O exemplo seguinte, retirado de uma análise ao sub-sector no Burquina Faso, ilustra a informação principal que deve ser recolhida, baseada no protagonista institucional principal. Na prática, esta secção deve ter como meta cobrir o maior número possível de intervenientes activos.

EXEMPLO **9.3**

(Programas de ENF): Centros Permanentes de Alfabetização Funcional e Formação Técnica Específica, Burquina Faso, 2010

Fonte: Adaptado e traduzido do documento nacional do FONAENF do Burquina Faso.

As práticas de alfabetização no Burquina Faso têm-se concentrado principalmente num ciclo de alfabetização básico durante uma primeira campanha, seguido de um ciclo de formação básica complementar durante uma segunda campanha, após a qual o aluno é declarado como alfabetizado. Para reforçar a natureza funcional da alfabetização, os alunos são aconselhados a seguir um ciclo de formação técnica e específica adicional, numa área de actividade seleccionada.

Conclusões

A ideia de experimentar novos currículos nos centros de alfabetização funcional foi inicialmente discutida durante o primeiro fórum sobre a ENF em 1999, que conduziu a uma avaliação crítica dos currículos existentes e das suas fragilidades. Esta análise identificou, entre outras, as lacunas seguintes:

- *Perda da dinâmica dos programas de alfabetização, que não atraíam os alunos, com a consequência directa de elevado abandono escolar; e*

- *O baixo nível de desempenho dos cursos técnicos e específicos, apesar de constituírem oportunidades cruciais para a aplicação das aptidões adquiridas.*

O processo de experimentação foi confiado ao departamento nacional para a ENF. Iniciou-se em 2004 e continua até hoje. Os novos currículos são organizados ao redor de dois ciclos de alfabetização:

- *1º Ciclo (660 horas) - Formação Básica de Alfabetização: inclui dois níveis, o Nível 1 (Alfabetização Básica) e o Nível 2 (Formação Básica Complementar). Os alunos são declarados como alfabetizados no fim deste ciclo; e o*

- *2º Ciclo: é opcional e contém três vertentes: Nível 1 (Cultura Científica e Técnica/600 horas), Nível 2 (Francês Fundamental e Funcional/1.500 horas) e Nível 3 (Formação Técnica e Específica/1-5 semanas).*

A abordagem da formação de alfabetização contínua (1º Ciclo + 2º Ciclo, incluindo pelo menos um curso de formação técnica e específica) aprovada por unanimidade no fórum da ENF, ainda não está totalmente implementada e generalizada. De facto, o grau de desistência entre o primeiro nível (alfabetização básica) e o segundo (formação básica complementar) é motivo de preocupação, especialmente considerando que o último por si só dá acesso a novas oportunidades de emprego.

Além do mais, existem poucos cursos, dado o subfinanciamento dos cursos de formação técnica e específica, sendo que muitos deles não satisfazem uma procura real dos alunos ou não podem ser implementados devido à falta de um mercado ou à baixa relevância.

Acresce que os cursos de formação técnica e específica são organizados aleatoriamente, ao critério dos prestadores de serviços, sem estrutura. Tais cursos não são regidos por um programa e currículo oficiais e, como tal, foram apenas sujeitos a um acompanhamento e uma avaliação aproximativos, a cargo dos órgãos de financiamento estatais. No entanto, o plano de acção plurianual da EFPT contempla os cursos codificados e modulares de curta duração para os recém-alfabetizados. Seria portanto apropriado definir parâmetros de referência por ofício, com base no Certificado de Qualificação Vocacional.

Finalmente, deve ser observado que, mesmo quando respondem à procura, os cursos que permitem que alunos se envolvam em projectos específicos não fornecem os resultados esperados, devido a falta de financiamento. De facto, os cursos de formação pós-técnica e específica são completamente marginais, sujeitos à boa-vontade dos parceiros, não sendo geralmente reconhecidos pelo sistema financeiro descentralizado, pelo microcrédito e ainda menos pelos bancos. Aqui, mais uma vez, seria adequado estabelecer uma ligação com os fundos nacionais, no caso de se estabelecerem pontes para os recém-alfabetizados.

Para resumir a informação acerca de todos os programas disponíveis, pode ser utilizada uma tabela como a 9.1.

TABELA 9.1 - Resumo dos Programas de ENF (Tabela Modelo)

Educação Não-Formal									
	Instituição/ Prestador de Serviços	Estatuto	Modo de Prestação	Objectivo do Resumo	Grupo-alvo	Conteúdos da Formação	Nº. Total de Horas	Língua	Tipo de Certificação
Nome do Programa 1									
Nome do Programa 2									
Alfabetização									
	Instituição/ Prestador de Serviços	Estatuto	Modo de Prestação	Objectivo do Resumo	Grupo-alvo	Conteúdos da Formação	Nº. Total de Horas	Língua	Tipo de Certificação
Nome do Programa 1									
Nome do Programa 2									

1.3.2 ACESSO AOS PROGRAMAS - CONDIÇÕES E INCENTIVOS

Com base na discussão anterior, é interessante apresentar o procedimento de selecção dos participantes, assim como os incentivos utilizados para estimular a procura de programas e a sua retenção. A importância da procura potencial não garante a inscrição sistemática do grupo-alvo nas actividades que lhe são destinadas. Isto é especialmente verdadeiro nos cursos de educação não-formal vocacionados para crianças que vivem em estruturas sociais não tradicionais ou com adultos que trabalham, que nem sempre percebem o interesse da abordagem ou para quem o custo económico, psicológico e social possa ser demasiado elevado. São frequentemente criados incentivos para estimular a procura, quer em termos de conteúdos programáticos (leitura de textos religiosos, iniciação ao direito da família e social, etc.)quer na forma de vantagens sociais e financeiras (assistência médica gratuita, acesso ao microcrédito, entre outras).

Para além da matrícula, é muitas vezes a retenção que constitui o problema principal para os programas de educação não-formal e, especialmente, para as actividades de alfabetização. A medição e as causas potenciais deste fenómeno serão tratadas mais tarde. Nesta fase, vale a pena notar que os incentivos são por vezes diferenciados para estimular o acesso e a retenção e é, por isso, interessante avaliar a eficácia destes dois aspectos de cada percurso

de aprendizagem. Poderá ser utilizada uma tabela resumo para apresentar as condições de acesso aos programas e as medidas adoptadas para promover a matrícula e a retenção em relação às actividades disponibilizadas.

TABELA 9.2 - Condições de Acesso aos Programas de ENF e Incentivos (Tabela Modelo e Dados Ilustrativos)

	Elegibilidade	Duração	Incentivos	Outros Benefícios	Cenário
Programa 1	Abertos a mulheres com idades entre os 15 e os 50 anos. Opção p/ repetir o programa.	- Dois ciclos de 1 ano - Três sessões semanais de 2 horas cada	Exame médico gratuito no início e final do ciclo	Ponto de recolha de meio de transporte	- Certificado de Participação - Seguimento através de programas de cobnsolidação
Programa 2	Homens e mulheres com 18 anos de idade ou mais.	Um ciclo de 1 ano	Nenhum	Nenhum	- Certific. Particip. - Acesso a prog. vocacionais de formação
Programa 3	Crianças em idade escolar	- Um ciclo de 2 anos - Dois dias por semana	Bolsa mensal	Despesas de transporte abrangidas	- Acesso a programas de formação profissional - Acesso a educação formal
Programa 4	Mulheres de áreas rurais com menos de 40 anos de idade.	- Um ciclo de 1 ano - Um dia por semana - 1 dia p/ formação em produção	Fornecimento de materiais didácticos e combustível	Educação religiosa	Nenhum

Fonte: Autores.

1.3.3 CONTÉUDO DAS ACTIVIDADES E DOS PROGRAMAS

Esta secção pretende descrever as abordagens pedagógicas dos diferentes tipos de actividades de ENF, incluindo as respectivas estruturas e conteúdos. As práticas pedagógicas comuns são de seguida examinadas, assim como o tipo e a natureza das avaliações efectuadas. É proposto a seguir um conjunto de questões típicas que deverá permitir documentar cada um dos pontos mencionados, graças a um inquérito dirigido a directores dos institutos de formação e gestores de programas.

- Qual é, em geral, a duração da formação? Qual o tempo despendido em cada mês/ semana?
- O curso faz parte de uma abordagem pedagógica mais abrangente (necessária formação anterior, formação adicional, etc.?)
- O curso está inserido num programa nacional ou é específico da sua instituição?
- Existe algum procedimento de inspecção para validar os conteúdos e a prestação do curso, a nível nacional ou local?

- Os beneficiários do programa recebem manuais escolares?
- Os instrutores do programa recebem manuais orientativos?
- Qual a natureza do conteúdo do programa?
  - Principalmente de índole escolar, disciplinar?
  - Essencialmente de contexto específico?
- Como são, em geral, organizadas as sessões (local, tipo de espaço, dimensão e composição dos grupos de alunos, entre outros)?
- Que abordagem pedagógica é principalmente utilizada (abordagem pedagógica de tipo escolar, abordagens adaptadas a grupos-alvo específicos, etc.)?
- Os resultados da aprendizagem são avaliados? Como? Com que frequência?
- É entregue algum certificado aos alunos que completam o curso? De que tipo? Considera a avaliação contínua da aprendizagem?

A informação descritiva fornecida nesta secção será útil para a comparação posterior das matrículas, retenção e resultados de diferentes modalidades de formação.

SECÇÃO 2

NECESSIDADES E PARTICIPAÇÃO

Nesta secção, a análise deve direccionar-se para estimar as necessidades dos grupos populacionais identificados para a educação não-formal, assim como em que medida os programas respondem a tais necessidades, pelo menos em termos qualitativos.

2.1 ESTIMATIVA DA PROCURA POTENCIAL DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A estimativa da procura potencial de educação não-formal (excluindo as actividades de desenvolvimento na primeira infância) equivale frequentemente a avaliar a dimensão da população analfabeta. Isto inclui crianças em idade escolar que nunca frequentaram a escola ou que a abandonaram precocemente e adultos analfabetos com 15 anos ou mais. A definição exacta destes grupos irá variar em função do mandato atribuído às instituições responsáveis pela ENF. O desenvolvimento e a precisão relativas das estatísticas escolares ajudam a contabilizar o primeiro, mas a informação sobre o último (o nível de alfabetização de indivíduos fora da escola) deve ser obtida a partir de outras fontes. Os inquéritos exaustivos, tais como censos, são frequentemente baseados em respostas de participantes e auto-avaliações dos seus próprios níveis de alfabetização. Em outros inquéritos por amostragem, tais como os inquéritos às famílias (e inquéritos específicos, embora raros, de alfabetização), o investigador estima o nível individual de alfabetização com base no exercício de leitura e compreensão (avaliação directa). O primeiro tipo de inquérito (auto-avaliação) tende a sobrestimar a taxa de alfabetização (Consultar o Anexo 9.9 para informação adicional sobre cada abordagem).

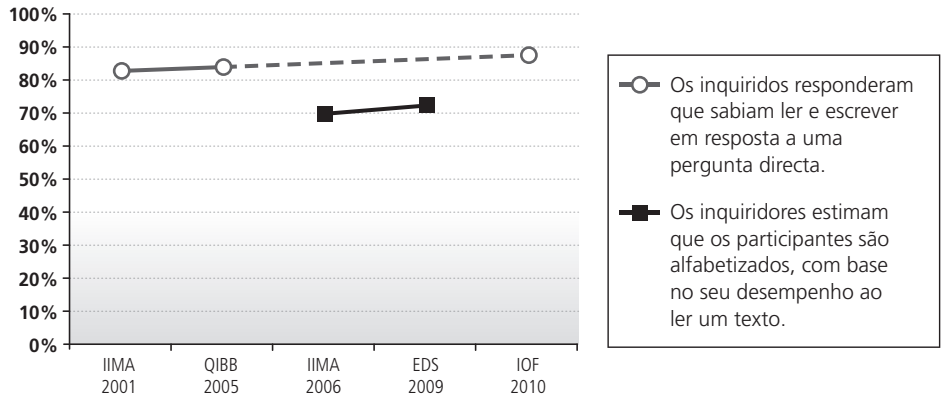
O exemplo seguinte ilustra como apresentar a procura de programas de alfabetização, comparando os diferentes tipos de informação, com base nos inquéritos às famílias e nas declarações e avaliações pessoais dos indivíduos.

EXEMPLO 9.4

(Procura de ENF – Estimativa da População Analfabeta): Estimativas da População Analfabeta de Acordo com Diferentes Inquéritos, São Tomé e Príncipe, 2001-10

Fonte: Adaptado do REEP de São Tomé e Príncipe, 2012.

FIGURA 9.2 - Taxa de Alfabetização (15 Anos e Mais), por Inquérito e Tipo de Inquérito, São Tomé e Príncipe, 2001-10



Conclusões

Os três inquéritos às famílias perguntaram simplesmente aos inquiridos se sabiam ler e escrever, estimando que a taxa de alfabetização dos indivíduos com 15 anos e mais se situava em 82,9% em 2001, 84,4% em 2005 e 87,7% em 2010. Contudo, ao considerar-se os inquéritos que testaram de facto os entrevistados, a taxa é inferior. O inquérito IIMA de 2006 constatou que a taxa de alfabetização para aquele grupo etário era de 69,9% e o inquérito EDS de 2009 que essa taxa era de 72,2%. Existe portanto uma diferença de cerca de 15 pontos percentuais entre as taxas estimadas por tipo de inquérito, para anos comparáveis (entre o QIBB de 2005 e o IIMA de 2006, e entre os inquéritos EDS de 2009 e o IOF de 2010).

Para além da estimativa da magnitude numérica da procura potencial, é útil estudar a estrutura por grupo etário, género e localização geográfica. Esta informação será evidentemente muito útil para identificar os beneficiários e as áreas de intervenção e ainda para determinar as opções necessárias.

O exemplo 9.5 acima, baseado na análise da situação malgaxe, apresenta uma estimativa do número dos indivíduos analfabetos, assim como a sua distribuição por idade, género e área de residência (urbana/rural).

EXEMPLO **9.5**

(Procura de ENF – Características da População Analfabeta): Análise da População Analfabeta, Madagáscar, 2005

Fonte: Adaptado e traduzido de *Analyse des besoins en alphabétisation*, apresentação dos resultados do inquérito ao analfabetismo em Madagáscar, ONG Education Network, 2010.

TABELA 9.3 - Número e Percentagem de Individuos que sabem ler, escrever e contar, por idades, Madagascar, 2005

	Sabe ler				Não sabe ler				Total
	Sabe Ler		Não sabe Ler		Sabe escrever		Não sabe escrever		
	Sabe contar	N sabe contar	Sabe contar	N sabe contar	Sabe contar	N sabe contar	Sabe contar	N sabe contar	
6-14 anos	3.223.671	69.695	36.361	45.296	13.179	3.169	204.395	1.450.047	5.045.813
% do Total	63,9	1,4	0,7	0,9	0,3	0,1	4,1	28,7	100.0
15-45 anos	5.934.016	25.730	46.131	13.970	9.871	3.673	735.030	1.135.813	7.904.234
% do Total	75,1	0,3	0,6	0,2	0,1	0,0	9,3	14,4	100.0
46+ anos	1.499.314	7.253	19.080	11.045	4.667	2.208	258.409	478.561	2.280.537
% do Total	65,7	0,3	0,8	0,5	0,2	0,1	11,3	21,0	100.0
15+ anos	7.433.330	32.983	65.211	25.015	14.538	5.881	993.439	1.614.374	10.184.771
% do Total	73,0	0,3	0,6	0,2	0,1	0,1	9,8	15,9	100.0

Conclusões

Os resultados mostram, entre outros aspectos, que, dos 10,2 milhões de indivíduos com 15 anos e mais, em 2005:

(i) 73% declararam saber ler, escrever e contar.

(ii) 15,9% não sabem ler, escrever ou contar, e

(iii) 9,8% declararam saber contar, mas não sabem ler ou escrever.

Em relação a estas três competências básicas, pode concluir-se que, em 2005, a 27% (=100-73) da população malgaxe (cerca de 2,75 milhões) com 15 anos de idade e mais faltavam algumas destas competências de alfabetização.

A Tabela 9.4 mostra que em relação às características do grupo:

(i) A proporção de analfabetos da população varia de acordo com o grupo etário.

(ii) A proporção de mulheres analfabetas aumenta com a idade, contrariamente ao que acontece com os homens. Assim, a diferença entre homens e mulheres na taxa de analfabetismo aumenta com a idade, indo de 3,4 pontos percentuais para o grupo dos 15 - 24 anos até 7,7 pontos percentuais para o grupo etário dos 35 - 45 anos — Em número, de todos os indivíduos entre os 15 e os 45 anos, 1,12 milhões são mulheres e 0,85 milhões são homens; e

(iii) A proporção de indivíduos analfabetos em áreas rurais é cerca de 1,8 vezes mais elevada do que nas áreas urbanas

TABELA 9.4 - Proporção/Número de Indivíduos Analfabetos, por Grupo Etário, Género e Área de Residência, Madagáscar, 2005

Por grupo etário	15 - 24 anos		25 - 34 anos		35 - 45 anos	
Proporção (em %)	25,2		25,3		24,1	
Número	844.796		626.120		499.302	
Por Género	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Proporção (em %)	23,4	26,8	23,2	27,2	20,1	27,8
Número	379.591	465.205	266.037	360.083	203.317	295.985
Por Área de Residência	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
roporção (em %)	28,3	15,1	28,1	16,0	26,9	14,8
Número	723.469	121.327	534.805	91.315	426.883	72.419

Necessidades de Existências e de Fluxos

Para além das estimativas sobre o número de adultos e jovens analfabetos, pode ser interessante diferenciar entre necessidades de **existências** e necessidades de **fluxos**. De facto, uma proporção dos beneficiários potenciais dos programas de ENF pode reflectir uma necessidade que poderá desaparecer a curto ou médio prazo, enquanto outros reflectem uma necessidade a longo prazo. Por exemplo, é comum em países em situação de pós-conflito que uma grande proporção das crianças em idade escolar nunca tenha frequentado a escola ou tivesse de desistir. No final do conflito, estas crianças não estão portanto escolarizadas e são por vezes demasiado crescidas para seguir uma escolaridade tradicional, ao passo que as crianças mais jovens vão ter a oportunidade de frequentar a escola na idade normal. A necessidade de ENF neste grupo etário é assim constituída pela existência de crianças com excesso de idade, que não será renovada; os seus colegas mais jovens irão frequentar a escola. São encontrados casos extremos na maioria dos países onde a retenção no ensino primário, embora a melhorar, é frágil. Logo, existe uma redução na existência de crianças que abandonam a escola prematuramente. Por outro lado, o fenómeno de adultos que receberam uma escolaridade de qualidade relativamente baixa e recaem na iliteracia alguns anos depois tende a ser uma situação de longo prazo, dado o baixo ritmo de melhoria da qualidade. Neste exemplo, embora a decrescer, existe um fluxo de longo prazo de uma nova geração de indivíduos analfabetos que precisa de ENF.

A distinção entre estes dois grupos pode ser importante na medida em que proporciona orientação sobre a necessidade de desenvolvimento de novos programas. Normalmente, procuram-se soluções mais complexas e dispendiosas no que diz respeito às necessidades de fluxos, em detrimento das necessidades de existências, o que pode desaparecer após alguns anos.

2.2 MATRÍCULAS, PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E EFICÁCIA INTERNA

A análise da ENF, à semelhança de outros ciclos do sistema educativo, envolve uma revisão detalhada e comparativa do número de beneficiários e dos seus percursos de aprendizagem. Os métodos aqui utilizados são portanto os relatados no Capítulo 2 para descrever o acesso, a retenção, a conclusão e, em resumo, a eficácia interna dos programas de ENF.

Reflectindo a discussão anterior sobre a dificuldade da determinação exacta da procura de ENF, dever-se-á dar atenção à utilização dos indicadores de cobertura (matrículas efectivas, matrículas potenciais) que não terão a mesma relevância comparativamente à educação formal. Por outro lado, é, porém, útil comparar os números de matriculados (consolidados, no caso de serem oferecidos vários programas) com o número de potenciais beneficiários, para avaliar a relevância quantitativa e qualitativa dos programas disponibilizados. Isto equivale a uma análise da disparidade entre as matrículas potenciais e efectivas, distinguindo-se possivelmente entre necessidades de existências e de fluxos. Do mesmo modo, as características médias dos beneficiários podem ser comparadas (idade, género e área de residência) com as do grupo-alvo. De acordo com a complexidade do sub-sector no contexto do país, poderá ser útil separar as actividades de alfabetização e de ENF nas tabelas apresentadas.

Se os dados não forem fidedignos devido à irregularidade dos programas ou à fragilidade da capacidade de recolha de dados, a equipa responsável pela análise deve ter o cuidado de calcular as médias dos dados disponíveis relativas aos anos mais recentes para reduzir o impacto da falta de qualidade dos dados que estão a ser avaliados. O exemplo seguinte ilustra o tipo de tabelas e a análise que pode ser desenvolvida em relação a todos os prestadores de serviços de ENF, apesar de ter por base uma instituição do Burquina Faso. Na ausência de estatísticas, ou como complemento às mesmas, os inquéritos às famílias podem também fornecer elementos informativos sobre os números de indivíduos matriculados nos programas de ENF. Pode também ser viável proceder a inquéritos específicos aos beneficiários dos programas, para construir um perfil de utilizadores do serviço (para um questionário modelo utilizado em Marrocos, consultar o Anexo 9.2).

EXEMPLO **9.6**

(Participação na ENF):
Estatísticas de Alfabetização do Aluno por Género, Burquina Faso, 1995-2008

Fonte: Adaptado e traduzido de: *L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique - Burkina Faso*: Approche de Tin Tua en AENF: l'éducation de base communautaire. Organisation internationale de la Francophonie, 2009.

TABELA 9.5 - Número de Matrículas e Acesso a Programas de Alfabetização, Burquina Faso, 1995-2008

	Inscrito			Avaliado			Aprovado			% Avaliado (Aval./Matriculado)			% Aprovado (Aprovado/Aval.)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1995-1996	13.754	8.507	22.261	10.593	6.886	17.479	8.122	4.535	12.657	77,0	80,9	78,5	76,7	65,9	72,4
2000-2001	15.517	16.322	31.839	13.971	14.978	28.949	9.748	9.204	18.952	90,0	91,8	90,9	69,8	61,5	65,5
2005-2006	17.062	21.607	38.669	14.691	19.972	34.663	13.034	17.363	30.397	86,1	92,4	89,6	88,7	86,9	87,7
2006-2007	12.064	15.354	27.418	10.705	14.527	25.232	9.821	13.364	23.185	88,7	94,6	92,0	91,7	92,0	91,9
2007-2008	17.668	23.532	41.200	16.595	22.617	39.212	15.946	21.680	37.626	93,9	96,1	95,2	96,1	95,9	96,0

Conclusões

- *As mulheres representam 55,2% das matrículas desde o ano 2000 (calculadas a partir da Tabela 9.5).*
- *Apesar das limitações, a taxa de desistência (abandono escolar e insucesso) tende a descer ao longo do tempo, tanto para mulheres como para homens.*
- *As tendências em termos de participação revelam que as mulheres são mais assíduas do que os homens. A taxa de abandono escolar (calculado como 100%) foi de 21,5% no geral em 1995-96 (23% para os homens e 19,1% para as mulheres) e 4,8% em 2007-08 (6,1%% para os homens e 3,9% para as mulheres);*
- *As tendências de aprendizagem mostram que, apesar dos obstáculos, as taxas de aprovação tanto para homens como para mulheres subiram. A taxa de aprovação (% dos aprovados) mostra que as competências, tanto em relação às mulheres como aos homens, têm sido equivalentes desde 2006-07, enquanto, em 2000-01, apenas 61,5% das mulheres foram aprovadas (face a 69,8% de homens); e*
- *O aumento das matrículas femininas foi acompanhado por uma melhoria no seu desempenho.*

A comparação entre o número de beneficiários que alcançam o fim de um ciclo (e recebem um certificado após terem realizado os testes ou exames finais) e o número de alunos matriculados fornece uma medição directa da eficácia interna do programa.[64]

A revisão das características dos alunos permite uma apreciação directa da capacidade de cada programa (e de todos em conjunto) em atingir os respectivos grupos-alvo. Podem ser calculados os indicadores da eficácia interna para diferentes grupos (taxas de aproveitamento e de sucesso), conforme consta da última secção deste capítulo.

No contexto da educação não-formal, nem sempre é simples obterem-se tais dados, o que implica a compilação de informações provenientes de vários promotores de programas. Isto pode ser facilitado quando existe um órgão de direcção (administração, federação, entre outras).

Alguns parâmetros podem ser estimados através de inquéritos a amostras de operadores, abrangendo as taxas de conclusão e de sucesso e as características médias dos participantes. Contudo, para se chegar a uma gestão cabal do sub-sector, é crucial que sejam envidados todos os esforços para implementar um sistema sustentável de informação da ENF (Ver Caixa 9.1).

CAIXA 9.1
SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL (SIG-ENF)

O Sistema de Informação da Gestão da Educação Não-Formal (SIG-ENF) é um sistema especificamente desenvolvido para a gestão de informação sobre a educação não-formal que recolhe, guarda, processa, analisa e divulga dados e informações sobre a ENF, com fins de planeamento e gestão. Inclui as seguintes componentes: uma estrutura conceptual e metodologias que asseguram o censo e o acompanhamento da ENF, protótipos de instrumentos de recolha de dados, uma base de dados informatizada e uma estratégia de divulgação que facilita a circulação da informação para e entre os intervenientes da ENF. O censo cobre a localização e a identificação das agências que implementam actividades, os programas de ENF em curso disponibilizados numa determinada área, os educadores que actuarão numa determinada área (incluindo as suas especializações), assim como os alunos. Isto irá, assim, resultar na produção de uma lista ou de um mapa dos elementos acima indicados.

A estrutura conceptual do SIG-ENF inclui quatro categorias:
- Tipos de actividades da ENF
- Tipos de operadores da ENF
- Tipos de grupos-alvo da ENF
- Tipos de grupos etários visados

A nível nacional, o SIG-ENF pretende fornecer dados fiáveis, relevantes e atempados aos órgãos de decisão e de planeamento para possibilitar tomadas de decisão mais acertadas acerca da ENF, bem como a monitorização e a avaliação do desenvolvimento da ENF. Deste modo, o objectivo é o de melhorar a coordenação dos programas de ENF existentes, nomeadamente entre os prestadores de serviços de ENF e os gestores. O SIG-ENF também fornece informação de base acerca dos alunos, o que é útil para os estudos sobre o modo como eles adquiriram os conhecimentos, como são utilizadas as competências e ainda sobre o impacto que aqueles têm na sua qualidade de vida.

Fonte: NFMIS Handbook – Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System, UNLD- LIFE e UNESCO.

2.3 PESSOAL/SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Os rácios funcionários/estudantes constituem uma questão tão importante na ENF como para qualquer outro ciclo de ensino e, possivelmente, ainda mais séria e complexa. De facto, não existem geralmente referências para os prestadores de serviços (como os do sector educativo formal) e o nível de profissionalismo dos gestores da ENF é muitas vezes modesto.

2.3.1 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Nos sectores de educação formal e em virtude das actividades serem normalizadas até determinado grau, o nível da supervisão pedagógica pode ser descrito pelo rácio aluno/professor ou dimensão média das turmas. Na educação não-formal, onde a homogeneidade dos programas e dos grupos-alvo é muito mais reduzida, é menos adequado um rácio do tipo aluno/formador. De facto, é possível que um número significativo de formadores realize um número limitado de horas de ensino. Por este motivo, é preferível, na ENF, referir a dimensão média dos grupos (e/ou estimativas do equivalente a tempo inteiro).

Uma característica distintiva da qualidade da supervisão pedagógica na ENF consiste na grande variedade de vias de acesso para os professores de programas de educação não-formal ou de alfabetização (aprendizagens básicas, cursos de formação vocacional, social ou religiosa, etc.) conducentes a uma selecção igualmente variada de especialidades entre os professores. No entanto, uma das diferenças mais marcantes entre os programas de ENF (e entre estes e os programas formais) está relacionada com o facto de o ensino/formação constituir ou não uma actividade profissional exclusiva para o indivíduo ou uma actividade paralela. Na primeira, a componente não-formal dos institutos é acompanhada por um profissionalismo real entre os professores (em termos de recrutamento, formação, perspectivas de carreira, entre outros). Na última, as actividades podem ser temporárias ou esporádicas e o empenho profissional dos professores será necessariamente mais limitado.

Para abordar estes elementos que, apesar da sua dimensão de alta qualidade, fornecem uma imagem quase precisa do sub-sector, a descrição dos perfis dos formadores não deve ser limitada a variáveis tradicionais (formação inicial, formação vocacional). Devem ser integradas dimensões adicionais mais específicas, tais como o número anual de horas de trabalho, o nível da remuneração anual (com referência ao salário mínimo ou salário inicial de um professor primário) ou ainda o exercício simultâneo de outra actividade. O exemplo seguinte, da Mongólia, apresenta informação ilustrativa sobre a descrição dos professores do sub-sector da educação não-formal. Para além do número de formadores, o exemplo aborda a sua própria formação, remuneração e estabilidade profissional.

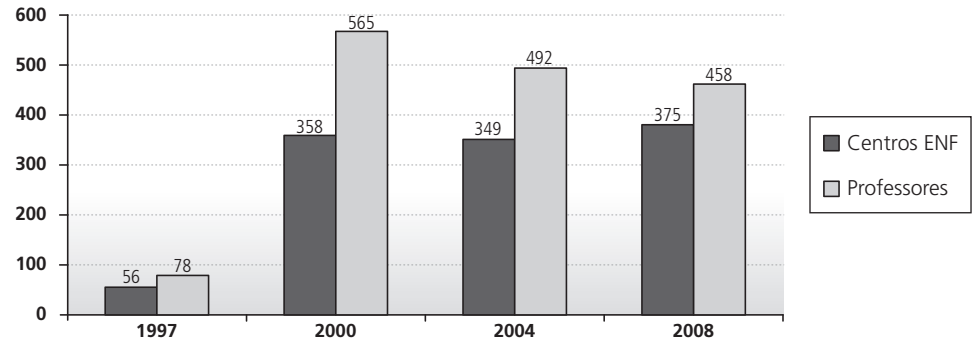
EXEMPLO **9.7**

(Análise dos formadores da ENF): Características Pessoais da ENF, Mongólia, 2008

Fonte: Adaptado da análise ao sector da educação não-formal, do Centro Nacional para a Educação Não-formal e o Ensino à Distância, Mongólia, 2009.

Este exemplo ilustra a abordagem possível à análise das características do pessoal docente nos programas de ENF na Mongólia, incluindo os respectivos números, tipo de função, nível de habilitações, estatuto profissional e salário.

FIGURA 9.3 - Número de Centros de ENF e Professores, Mongólia, 1997-2008

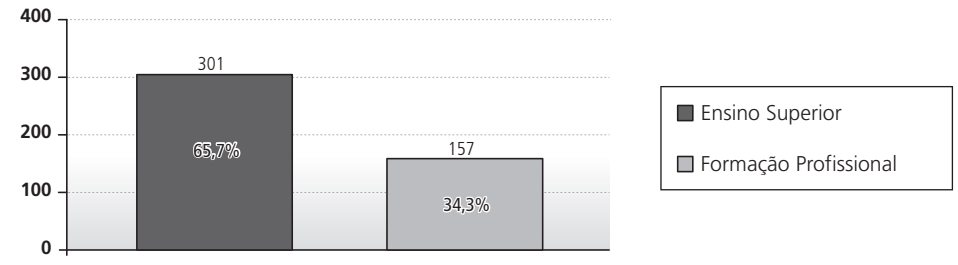


Conclusões

Em 2008, 458 professores/dinamizadores trabalhavam nos centros de ENF (centros de alfabetização e ensino recorrente) (Figura 9.3). Dados mais pormenorizados revelam que, destes, 220 são professores a tempo inteiro (62,5%) e os restantes a tempo parcial. O grupo dos professores a tempo parcial inclui os que trabalham em escolas formais e os assistentes sociais. Para além do mais, 130 professores/instrutores da ENF (28,4%) trabalham em 10 centros de ENF independentes. Os outros centros têm cada um apenas um professor/dinamizador. Estes números indicam a insuficiência de actividades de ENF na comunidade. Apesar de os centros de ENF terem dificuldade na prestação de formação a adultos dada a capacidade actual, os cursos para crianças e jovens estão a ser ministrados com eficiência e sustentabilidade. Para melhorar a qualidade dos serviços de ENF, é necessário aumentar o número de professores nos centros de ENF, especialmente nas áreas rurais.

Habilitações Académicas dos Professores de ENF. *As habilitações académicas dos professores/instrutores da ENF são de nível equivalente ao dos professores do ensino formal (Ver a Figura 9.4). O nível académico dos professores da ENF na Mongólia é geralmente mais elevado do que em outros países da região Ásia-Pacífico. Dois terços (65,7%) têm diplomas universitários e um terço (34,3%) tem diplomas de escolas profissionalizantes.*

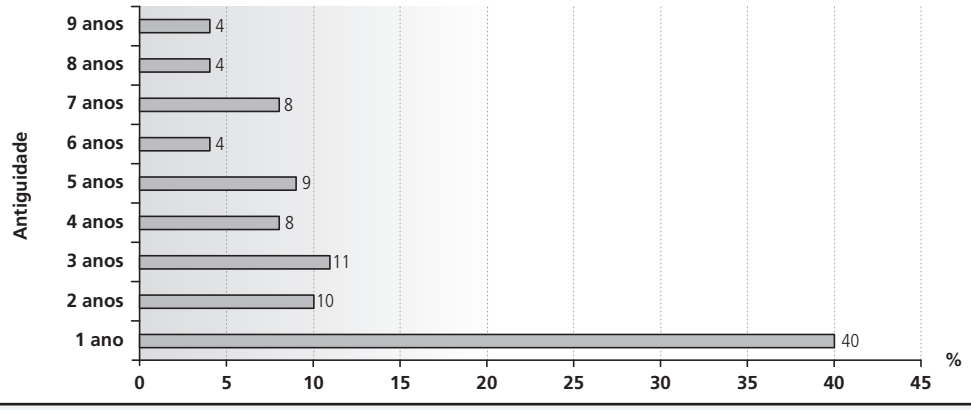
FIGURA 9.4 - Número de Professores/Instrutores, por Nível de Habilitações, Mongólia, 2008



Sustentabilidade do Pessoal Docente.

Outro factor que influencia a qualidade da ENF tem a ver com a antiguidade do pessoal docente. Do número total de professores que trabalham nos centros de ENF, 163% (61(=40+10+11) trabalharam menos de três anos (Ver a Figura 9.5). Os professores tendem a trabalhar por períodos mais curtos, quer após se terem reformado das escolas de ensino oficial, quer enquanto se encontram na lista de espera para serem professores do ensino oficial. Com base nos dados apresentados na figura, dos 1.529 professores/instrutores envolvidos na formação organizada pela NCNFDE entre 1998 e 2004, menos de 20% continuaram a trabalhar na ENF. A elevada taxa de rotatividade dos professores pode ser atribuída a salários reduzidos, baixa reputação e quase inexistência de benefícios sociais.

FIGURA 9.5 - Proporção (em %) de Professores/Instrutores da ENF, por antiguidade, Mongolia, 2008



Salário do Professor da ENF.

O salário médio dos professores do ensino oficial varia entre 200.000 a 300.000 tugriks/mês (entre 165 e 265 dólares dos EUA, aproximadamente). Na tabela abaixo é possível verificar que o salário médio de um professor da ENF é semelhante, embora não receba os subsídios que os professores do ensino oficial recebem.

TABELA 9.6 - Salário Mensal dos Prof. ENF (Entrevistados no Inquérito de Análise do Sector da ENF), Mongólia, 2008		
Salários (Tog)	**Professores**	
	Número	**Percenagemt**
170.000 - 200.000	27	27,6
201.000 - 230.000	3	3,1
231.000 - 260.000	46	46,9
261.000 - 290.000	21	21,4
300.000 e superior	1	1,0
Total	**98**	**100,0**

Os sistemas de informação sustentáveis que fornecem uma descrição pormenorizada dos formadores podem não estar disponíveis no país objecto do estudo. Para além dos inquéritos administrativos periódicos que visam a publicação dos anuários estatísticos relativos ao sub-sector, tal informação pode ser recolhida através de procedimentos de registo ou de acreditação dos centros junto de órgãos representativos (federações, sindicatos). Se essas fontes não estiverem disponíveis, poderá ser realizado um inquérito por amostragem aos operadores do programa, através da equipa de análise do sector, para documentar a qualidade do pessoal. O Anexo 9.4 fornece os temas-chave (e perguntas) que cada centro deverá considerar para disponibilizar informação sobre os seus professores.

A supervisão pedagógica também responsabiliza os funcionários pelo controlo da qualidade das actividades de formação. Para além do número de inspectores a relacionar com o número de institutos, deverá ser fornecida informação acerca dos respectivos estatutos e filiações em organismos. Esta tarefa é por vezes outorgada a inspectores de educação provenientes do sector do ensino oficial, mas alguns institutos poderão ter um inspector interno, especialmente no caso de uma ONG de grande dimensão. A função de inspecção poderá também ser fornecida por responsáveis do sub-sector nos casos onde existe uma administração própria pública ou privada. Os relatórios de inspecção, caso possam ser consultados, poderão fornecer uma fonte interessante de informação sobre a qualidade dos programas. Poderá ser sensato incorporar esses dados das inspecções nas actividades do programa no quadro de um inquérito. O Anexo 9.5 fornece um exemplo de um módulo de inquérito relativo a inspecções pedagógicas.

O Exemplo 9.8 apresenta portanto, em relação ao Uganda, uma análise das visitas de apoio e supervisão recebidas pelos centros de alfabetização, especialmente segundo a distância até aos centros regionais.

EXEMPLO **9.8**

(Supervisão dos Programas de ENF): Supervisão e Apoio aos Centros da ENF por Agentes Comunitários, Uganda, 2001

Fonte: Adaptado do Programa de Alfabetização de Adultos no Uganda, Banco Mundial, 2001.

Este exemplo fornece uma análise das visitas de inspecção e apoio aos centros de alfabetização no Uganda por um agente de desenvolvimento comunitário (ADC) e do modo como as mesmas variam de acordo com a distância dos centros à vila principal da região.

TABELA 9.7 - Número de Visitas de Supervisão/Apoio, Segundo a Distância do Centro às Sedes Sub-regionais, Uganda, 2001

	Número de Instrutores/Centros	Frequência das Visitas		
		Nenh Visita	1 ou 2 Visitas	3 Visitas ou Mais
1 - 3 kms	32	25%	28%	47%
4 - 6 kms	27	44%	41%	15%
7 - 9 kms	29	48%	35%	17%
10+ kms	21	48%	43%	10%

Conclusões

29% [=32 / (32+27+29+21)] dos centros situavam-se a menos de três quilómetros (duas milhas) da sede sub-regional e poderiam assim ser visitados a pé, mas um quinto situava-se a uma distância de mais de dez quilómetros (seis milhas), o que iria de facto dificultar a regularidade das visitas sem o uso de transporte. De facto, o número relatado de visitas pelos agentes de desenvolvimento comunitário (ADC) é muito reduzido. Apenas pouco mais de metade tinham sido visitados pelos ADC no decorrer do último ano. O número de visitas estava nitidamente relacionado com a distância (Ver a Tabela 9.7). Aproximadamente metade desses centros no raio de três quilómetros receberam três visitas ou mais, em comparação com menos de 15% dos situados a sete quilómetros ou mais além; na realidade, quase metade dos últimos não recebeu qualquer visita.

Ainda que reconhecendo as dificuldades de transporte, alguns instrutores afirmaram que a supervisão realizada pelos ADC era mínima. Em Hoima, alguns instrutores referiram que os ADC "não fazem nada em termos de apoio" e outros afirmaram que "os que nos apoiavam foram embora para prosseguir os estudos". Os instrutores de alfabetização adulta funcional (AAF) no Mubende referiram que os ADC raramente verificavam as aulas. "Em 1998, ele verificou apenas duas vezes. Quando precisamos dele, não se encontra disponível devido a outras actividades nas quais está envolvido. Precisamos que ele verifique as nossas aulas, para que o nosso ânimo e o dos alunos possam aumentar. Elegemos um comité de AAF sub-regional em 1998, mas nunca funcionou." Em Iganga, por exemplo, um instrutor afirmou: "é muito raro ver o agente de desenvolvimento comunitário. A última vez que o vi, foi durante a celebração do dia da alfabetização." Alguns instrutores, contudo, reconheceram que tinham recebido apoio, do Gabinete Distrital, na forma de materiais, transporte ou fundos para formação. Embora por vezes este apoio tivesse sido bastante considerável, era irregular e a dotação para as actividades de educação de adultos não fora recebida conforme tinha sido orçamentada: os autarcas locais tendiam a argumentar que a cobrança de impostos tinha sido baixa e, desse modo, os orçamentos não podiam ser financiados.

SECÇÃO 3

CUSTO E FINANCIAMENTO

O primeiro objectivo desta secção é o de desenvolver uma descrição relativamente abrangente da despesa do sub-sector e reflectir como o financiamento poderia evoluir no futuro. O segundo é o de fazer uma estimativa do custo por beneficiário e por programa e identificar as causas de quaisquer variações. Os métodos a ser utilizados neste contexto são mais uma vez semelhantes aos identificados no Capítulo 3. Dada a estrutura imperfeita do sub-sector e a sua dispersão provável entre a abundância de operadores, é útil, mais do que para outros sub-sectores, utilizar as estimativas de despesa micro e macroeconómicas.

3.1 FINANCIAMENTO DA ENF: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS

Relativamente ao plano global e à apresentação das diferentes instituições do sub-sector, a análise deve fornecer uma descrição relativamente abrangente do financiamento da educação não-formal. Idealmente, esta descrição viria consolidar a despesa realizada pelo governo (o ministério ou a autoridade responsável pela ENF), os orçamentos das instituições de ENF (federações, sindicatos, entre outros), a despesa suportada pelas autoridades locais, a que é suportada pelas empresas e, por último, as contribuições directas dos próprios beneficiários. Tal como no Capítulo 3, será preferível utilizar dados de execução orçamental (em vez de dotações orçamentais) e tomar cuidado ao consolidar a descrição para ter a noção da eficácia dos dados das despesas e das estimativas quando combinadas.

A descrição pode ser detalhada por fonte de financiamento e tipo de receita. Este exercício permite a medição do peso financeiro do sub-sector comparando-o com outras actividades ou com a mesma actividade em países semelhantes. A consolidação da despesa deve permitir uma revisão separada dos itens relacionados com os diferentes programas e as actividades principais. Dito isto, não existindo uma instituição responsável pela maioria do financiamento do sub-sector, é provável que a elaboração da descrição exija primeiro um conhecimento da despesa em termos de programa. O resumo deve incluir cada um dos tipos de despesa (pessoal, custos operacionais, custos de investimentos e outros), conforme a Tabela 9.8.

TABELA 9.8 - Estimativa da despesa de ENF por Programa (Tabela Modelo)

	Programa 1	Programa 2	Programa n	Total
Pessoal	F1	F2	Fn	F=F1+F2+…+Fn
Despesas Administrativas Específicas	AS1	AS2	ASn	AS=AS1+AS2+…+ASn
Distribuição das Despesas Gerais	AC1=Ax(F1/F)	AC2=Ax(F2/F)	ACn=Ax(Fn/F)	AC
Suprimentos Específicos				
Distribuição da Despesa com Suprimentos Comuns	MS1	MS2	MSn	MS=MS1+MS2+…+MSn
Custos Operacionais Específicos	MC1=Mx(F1/F)	MC2=Mx(F2/F)	MCn=Mx(Fn/F)	MC
Distribuição dos Custos Operacionais Comuns	OS1	OS2	OSn	OS=OS1+OS2+…+OSn
Diversos	OC1=Ox(F1/F)	OC2=Ox(F2/F)	OCn=Ox(Fn/F)	OC

Fonte: Autores.

A dificuldade do exercício reside nas actividades múltiplas e frequentes dos operadores. Isto é válido no caso de:

- As ONG, que oferecem frequentemente programas de educação não-formal para além de outros programas sociais. Tal como no caso da distribuição das despesas administrativas gerais no contexto do sector da educação formal, quando os operadores da ENF disponibilizam vários tipos de cursos, deve de ser calculada a parte do orçamento imputável à ENF (formadores, administração, consumíveis, investimento, etc.). Estão disponíveis várias chaves de repartição (a proporção da despesa com pessoal específico em cada programa, como é exemplificado na tabela 9.8, o número de beneficiários, etc.). É, evidentemente, importante explicar como o cálculo é efectuado e aplicar a mesma abordagem a todos os operadores que fornecem o mesmo tipo de serviço.

- Alguns operadores públicos (ou ocasionalmente privados) cujas actividades de ENF complementam outras actividades principais, tais como professores das escolas que dão aulas de alfabetização após o horário lectivo. Neste caso, a única despesa a ser considerada em relação à ENF é a que é especificamente incorrida por essas actividades, sem que se tenha de distribuir os custos administrativos gerais.

3.2 DESPESA POR BENEFICIÁRIO E POR PROGRAMA

Com base na despesa consolidada por natureza e por programa, os custos unitários devem ser calculados para comparar a despesa por beneficiário. No entanto, devido à variedade de modos de execução de programas, os custos unitários não fornecem uma base sólida para avaliar as operações, como acontece no sector oficial. Este último é de facto bastante homogéneo, o que significa que as diferenças nos custos unitários reflectem escolhas diversas em termos de prestação do ensino, em que todas partilham a mesma meta de aprendizagem. Podem reflectir decisões diferentes em termos de dimensão do grupo ou da selecção e remuneração dos professores.

Na educação não-formal, os modos de prestação de serviços podem variar consideravelmente, assim como os objectivos de aprendizagem. Como tal, o tempo de ensino efectivo e os ambientes de aprendizagem (com base em sala de aula, em actividades, etc.) podem variar consideravelmente. É pelo menos importante assegurar que programas comparáveis possam ser tratados em conjunto, antes de comparar os seus custos unitários. O mapeamento dos programas de ENF completado na Secção 1 irá possibilitar a diferenciação entre grupos de programas com tipos de actividades e objectivos semelhantes, nos quais cada grupo fornece uma estrutura para a comparação dos custos. Para resolver a questão da comparabilidade dos conteúdos e das metas do programa, poderá ter de ser calculado um custo por hora e por beneficiário. No entanto, ainda mais do que no sector da educação formal, esses dados financeiros só irão adquirir um significado total quando relacionados com os indicadores de resultados (qualidade, sustentabilidade e relevância da aprendizagem, satisfação dos beneficiários, empregabilidade, entre outros). O Exemplo 9.9 ilustra a análise dos custos unitários com base no custo-hora de uma aula de num centro de alfabetização no Senegal.

EXEMPLO 9.9 **(Custos Unit da ENF): Estrutura de Custos e Custos Unitários Estimados por Aluno do Centro de Alfabetização, Senegal, 2010/11**

Fonte: Dados extraídos do Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, Senegal.

A tabela seguinte apresenta a estrutura de custos e os custos unitários de um centro de alfabetização senegalense, trabalhado sob uma abordagem de delegação. O centro dispõe de 10 instrutores, 10 classes e 300 alunos.

TABELA 9.9 - Estrutura de Custos de um Centro de Alfabetização (a trabalhar numa abordagem de delegação), Senegal, 2010/11

	CFAF	% do Total
Despesas correntes	*15.940.000*	*82%*
Materiais Pedagógicos	*1.350.000*	*7%*
Manuais de Matemática (300)	300.000	2%
Manuais de Leitura (300)	300.000	2%
Outros materiais de leitura (biblioteca, jornais, etc.))	750.000	4%
Suprimentos	*350.000*	*2%*
Supervisão e Avaliação	*800.000*	*4%*
Remuneração do Pessoal	*13.440.000*	*69%*
Instrutores (10)	12.000.000	62%
Supervisor/Inspector	1.440.000	7%
Despesas de Capital (equipamentos)	*3.400.000*	*18%*
Equipamentos diversos	2.000.000	10%
Quadros de giz	600.000	3%
Subsídios para obras	300.000	2%
Ligação a serviços	500.000	3%
TOTAL	**19.340.000**	**100%**
Número de Alunos	300	
Custo Médio por Aluno (CFAF)	**64.467**	**(13% of PIB *per capita*)**
Custo/hora por aluno - 360 horas (CFAF)	**180**	

Conclusões

- *O custo médio por aluno chega aos 64.467 CFAF para um programa de 360 horas distribuídas por 10 meses, equivalente a um custo por hora e por aluno de 180 FCFA (=64.467/360);*
- *A estrutura de custos demonstra que a despesa corrente representa 82% do total e o equipamento os restantes 18%; e*
- *A remuneração do pessoal constitui o item de despesa mais importante, equivalente a 69% da despesa total, ou 84% da despesa corrente.*

Mais uma vez, é de notar que a informação financeira sobre os rácios pessoal/alunos e custos operacionais está longe de estar amplamente disponível em muitos países. A análise a ser efectuada nestas secções pode por isso exigir uma investigação específica, cuja relevância e potencial para ser reproduzida irá contribuir para o estabelecimento de sistemas estatísticos estáveis.

SECÇÃO 4 INDICADORES DE RESULTADOS, DE QUALIDADE E DE RELEVÂNCIA

A diversidade de metas e modos de prestação de serviços na ENF e um conhecimento deficiente do sub-sector, especialmente em termos das melhores práticas, limitam a possibilidade de fornecer uma apreciação unidimensional de cada um dos programas de ENF, para não falar no sub-sector como um todo. Muito mais do que em outros sectores educativos, a avaliação dos resultados obtidos é portanto um ingrediente essencial para apreciar a relevância das actividades disponibilizadas e um guia valioso para optimizar a gestão. A natureza heterogénea dos percursos de aprendizagem e a eficácia interna relativamente frágil que resulta do abandono escolar significa que é importante relacionar os resultados com o custo das actividades, realizando uma análise de rentabilidade. A produção de dados sobre os resultados e os custos deve portanto ser encorajada, visto constituir a base para uma melhor gestão e eficácia e servir para aliciar investidores potenciais. O Anexo 9.8 sugere algumas das questões a ter em mente no decurso da análise desta secção, especificamente em termos dos resultados a considerar e como tais resultados são produzidos, analisados e interpretados.

4.1 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Muitos programas de ENF, especialmente programas de alfabetização, visam fornecer um ensino básico a adultos que nunca tenham frequentado a escola. A avaliação dos resultados da aprendizagem irá portanto estabelecer o seu domínio dessas competências, tanto em relação ao conteúdo do curso seguido como também, em termos absolutos, à determinação da capacidade dos alunos em servir-se das suas aptidões no quotidiano (saber orientar-se, ler e perceber os sinais, fazer contas simples, etc.). Os conceitos da eficácia interna e externa são novamente abordados neste contexto. A avaliação da aprendizagem em relação ao conteúdo do curso permite determinar o grau de sucesso ou disfunção de cada programa, enquanto a apreciação das competências básicas em termos absolutos permite comparar os vários programas. Em relação a este último ponto, o sub-sector da ENF beneficiaria da implementação de uma iniciativa de medição comum dos resultados de alfabetização em vários países, tal como existe no sector da educação formal.[65] A iniciativa EMRAPPL desenvolvida pelo Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida pode revelar-se como uma opção para o efeito. A questão da sustentabilidade da aprendizagem é particularmente relevante na educação não-formal, dado que os períodos lectivos são relativamente curtos mas também devido ao impacto negativo dos contextos muitas vezes desfavoráveis (ambientes com nível de educação reduzido, língua de comunicação, escassez dos programas de pós-alfabetização, etc.).

Na ausência de dados sobre os resultados das diferentes actividades, é aconselhável que o diagnóstico do sub-sector permita organizar algumas avaliações dos resultados da aprendizagem, sejam elas baseadas nos conteúdos do curso ou nas aptidões efectivas. Se a avaliação for demasiado complexa na prática (quer devido a complexidades metodológicas quer a constrangimentos de prazos e recursos), é agora possível remeter-se à experiência de alguns países que já participaram em exercícios de avaliação internacional normalizada dos resultados da aprendizagem. Quando existam, as avaliações da aprendizagem em termos dos resultados alcançados na leitura ou matemática no sector da educação formal (EGRA, EGMA, PASEC, SACMEQ e outros) podem ser utilizadas nos programas de alfabetização ou equivalentes. Isto permite a utilização das competências nacionais e a medição dos resultados de um modo coerente com o sector formal, na comparação da eficácia dos diferentes programas.

CAIXA 9.2
ESTUDO DE MEDIÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES NO PROGRAMA DE LITERACIA (EMRAPPL)

Em alguns países em desenvolvimento, a persistência do analfabetismo generalizado é reforçada pela ausência de um mecanismo de direcção fiável da qualidade dos programas, indispensável para orientar os legisladores e dar mais credibilidade à defesa nacional e internacional da alfabetização de adultos. Neste contexto, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) e a UNESCO-BREDA conduzem uma investigação activa desde 2010 para medir os resultados da aprendizagem dos participantes nos programas de alfabetização (EMRAPPL). Cinco países africanos francófonos estiveram envolvidos na fase experimental: Burquina Faso, Mali, Marrocos, Nigéria e Senegal. Os grupos-alvo são constituídos por indivíduos de 15 anos e mais, que tenham concluído recentemente um programa de alfabetização.

A questão da qualidade dos programas de alfabetização de adultos é tratada pelo EMRAPPL sob o prisma dos resultados e concentra-se especialmente nos resultados da aprendizagem dos indivíduos após a conclusão de um programa de alfabetização. O EMRAPPL tem por objectivo responder a duas questões básicas:

1) Quais as competências adquiridas pelos adultos quando concluem com sucesso um programa de alfabetização? e
2) Que factores determinam as variações nas aptidões adquiridas pelos vários indivíduos e/ou através de diferentes programas?

Em termos de metodologia, o EMRAPPL refere-se aos perfis esperados dos adultos no momento em que concluem um programa de alfabetização, constituindo, assim, uma avaliação externa da aprendizagem. Os instrumentos de medição são desenvolvidos independentemente dos currículos, com base nos critérios de competências que correspondem aos perfis esperados, o que deverá ser definido/elaborado por cada país e comparado de acordo com uma lógica de harmonização. O EMRAPPL promove uma abordagem baseada na participação activa das equipas nacionais, em todas as fases da implementação dos projectos.

Para além da identificação das melhores práticas no sub-sector, o EMRAPPL pretende reforçar a cultura da avaliação no âmbito da alfabetização de adultos e desenvolver capacidades nacionais para a tarefa, com base nas ferramentas de medição e através da promoção da cooperação Sul-Sul. Na prática, o EMRAPPL deve também promover o desenvolvimento de um conjunto de ferramentas, incluindo as ferramentas de medição utilizadas e uma abordagem analítica na identificação dos factores determinantes da qualidade do programa de alfabetização.

Após uma fase preliminar para estabelecer a estrutura de parceria, criar equipas nacionais e elaborar planos de reforço de capacidades e de comunicação, o EMRAPPL está agora a desenvolver ferramentas para a avaliação dos resultados da aprendizagem. Esta fase foi iniciada com uma revisão da literatura e o desenvolvimento dos critérios de competências. Os países estão agora a discutir e validar o perfil das competências comuns que irão ser avaliadas.

Além do mais, o Programa de Acompanhamento da Avaliação da Alfabetização (LAMP na sigla em inglês) oferece um enquadramento conceptual que pode ser útil em análises nacionais específicas (Ver o Anexo 9.1). A análise dos resultados da aprendizagem pode também permitir uma comparação do impacto de diferentes programas (Ver EMRAPPL na caixa 9.2). De modo a ser mais relevante, esta comparação deve considerar os diferentes modos de execução de cada programa e os seus custos respectivos. Pode também permitir, tal como no Exemplo 9.10, a identificação dos programas que respondem melhor às necessidades dos vários grupos populacionais (definidos pela idade e nível de instrução inicial). Isto requer a utilização de um teste referencial a que os participantes em cada programa de ENF deverão ser submetidos, assim como os alunos do sistema formal, para se obter uma comparação entre os dois sectores.

EXEMPLO **9.10**

(Desempenho da ENF - Resultados da Aprendizagem): Desempenho dos Aluno de ENF nas Avaliações de Referência, Uganda

Fonte: Adaptado do Programa de Alfabetização de Adultos no Uganda, Banco Mundial, 2001.

Esta avaliação analisou as diferenças entre o desempenho dos participantes nos programas FAL e REFLECT.

TABELA 9.10 - Classificações Médias nos Três Testes dos Programas FAL e REFLECT de acordo com Diferentes Níveis de Escolaridade, Uganda, 2001

	Numeracia		Compreensão		Escrita	
	FAL	REFLECT	FAL	REFLECT	FAL	REFLECT
Sem escolaridade	45,3	28,4	27,2	22,2	25,6	17,9
1-4 anos	58,1	64,7	35,6	52,9	29,6	35,8
5-8 anos	76,9	86,3	57,6	73,5	44,0	47,3

TABELA 9.11 - Classificações Médias dos Alunos do Ensino Primário em comparação com os Grupos Graduados da ENF, Uganda, 2001

	Compreensão Simples	Numeracia	Compreensão Complexa	Escrita (Tentativas Apenas)	Escrita (Completa)
Alunos do 3º ano do Ensino Primário	53,1	42,8	11,3	38,9	34,3
Alunos do 4º ano do Ensino Primário	64,6	43,4	15,5	52,4	36,0
Graduados do Programa de Alfabetização	93,9	66,6	49,5	52,3	39,3
Graduados do Prog. de Alfabet. sem Escolarização	84,9	47,8	31,8	46,5	—
Graduados do Prog. de Alfabet. com 50 anos ou mais	90,5	50,7	42,2	51,6	34,8

Conclusões

A Tabela 9.11 compara os resultados dos testes das crianças do 3º ou do 4º ano do ensino primário oficial, os graduados dos programas de alfabetização, os graduados dos programas de alfabetização que nunca frequentaram a escola formal e aqueles com idade superior a 50 anos.

De salientar que poder-se-ia esperar que as crianças das escolas oficiais não obtivessem tanto sucesso nas questões de compreensão mais complexas, as quais estavam nitidamente orientadas para os adultos, assim como os exercícios de escrita. Olhando apenas as questões de compreensão simples e as questões de aritmética, pode constatar-se que os alunos do 4º ano ultrapassam os graduados do programa de alfabetização somente na escrita. Isto leva à conclusão que, à luz das condições predominantes nos oito distritos do Uganda, os adultos conseguem adquirir competências de alfabetização com os respectivos programas mais rápida e eficazmente do que as crianças matriculadas no ensino primário oficial. Dado que a amostra geral obtém melhores resultados neste teste do que um grupo de controlo aparentemente razoável, poder-se-ia argumentar que os programas de alfabetização demonstraram ter um resultado muito positivo.

No entanto, para além do ponto óbvio de que as crianças do 5º ano deveriam ter sido avaliadas, continua a ser importante perceber o que afecta o desempenho no teste e se alguns desses factores influentes são passíveis de intervenção política. Em particular, existem variações bastante consideráveis entre distritos (não apresentados na tabela). Portanto, se todos os resultados dos alunos do distrito de Arua fossem semelhantes aos do distrito de Hoima, por exemplo, a taxa de aprovação geral teria sido muito mais elevada. A priori, é suposto estas diferenças deverem-se à forma como o programa foi implementado nas diferentes localidades, mas levanta-se a questão de saber se estas variações podem ou não ser explicadas pelas características dos participantes individuais.

Finalmente, a utilização de dados de inquéritos às famílias permite, com base em certas premissas, fornecer uma comparação da eficácia dos programas de ensino formal e não-formal no que respeita a proporcionar competências de alfabetização sustentáveis aos participantes. O Exemplo 9.11 abaixo ilustra esta abordagem com o caso da República Centro-Africana (Ver também o Anexo 9.7, que resume os resultados desta abordagem em relação a 14 países africanos).

EXEMPLO **9.11** **(Desempenho da ENF): A Sustentabilidade da Alfabetização, RCA, 2000**

Fonte: Adaptado e traduzido do REEP da República Centro-Africana, 2008.

A Tabela 9.12 e a Figura 9.6 apresentam a informação do inquérito às famílias IIMA de 2000, que efectua a distribuição de adultos entre os 22 e os 44 anos de idade de acordo com o seu nível de alfabetização no momento do inquérito e o tempo de frequência da escola quando jovens, distinguindo entre as vertentes da educação formal e não-formal, comparando-os com indivíduos que nunca frequentaram a escola.

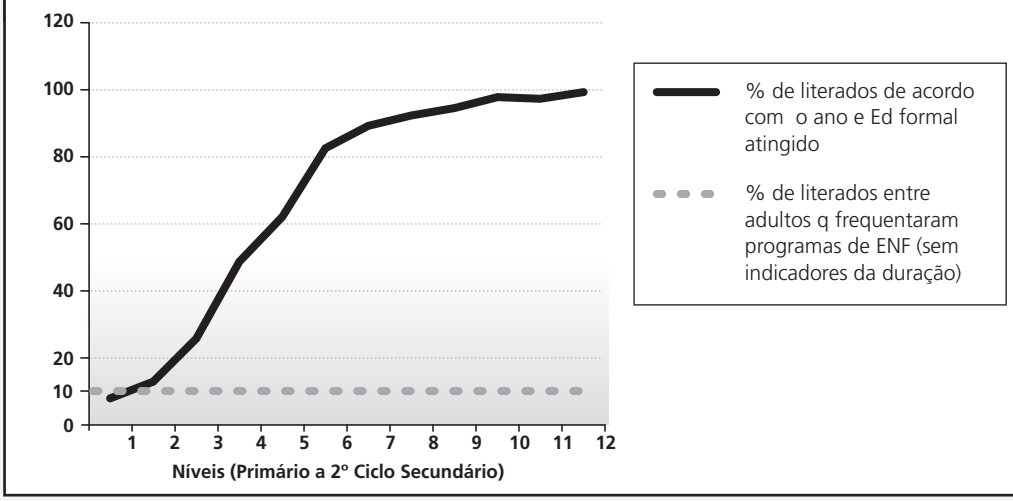
TABELA 9.12 - Nível de Alfabetização de Adultos, de Acordo com a sua Frequência Escolar quando Jovens, República Centro-Africana, 2000

(Percenagemt)	Sem Escolarização	Escola Frequentada (Vertente)		Geral
		(Formal)	(Não-formal)	
Lê fluentemente	2	61	10	37
Lê com dificuldade	3	26	22	17
Não sabe ler	95	12	69	46
Total	100	100	100	100

Conclusões

Os dados indicam, sem ambiguidade, que uma grande maioria de adultos que nunca frequentaram a escola quando jovens são analfabetos (95%). Apenas 5% afirmaram saber ler, dos quais 2% declararam saber ler fluentemente. Entre aqueles que frequentaram o programa da ENF, a proporção de adultos alfabetizados é superior à dos adultos que nunca foram à escola, mas continua a ser baixa: 32% (=10+22) sabem ler, embora apenas 10% com fluência. Entre aqueles que frequentaram a educação formal, 61% sabem ler fluentemente. Este valor corresponde sem dúvida à maioria dos indivíduos nesta categoria, mas, no entanto, para 39% (=100-61) dos adultos que tiveram educação formal, esta não foi suficiente para alcançar uma literacia sustentável.

FIGURA 9.6 - Propoção (em %) de adultos com alfabetização fluente de acordo com a educação alcançada na sua juventude e com as comparações com aqueles que participaram num programa ENF, em 2000



Assim sendo, verificamos que mesmo que a frequência de um curso da ENF tenha um impacto positivo na probabilidade dos adultos conseguirem ler, é evidente que a frequência da escolaridade formal quando jovens produz melhores hipóteses de alcançar níveis de literacia sustentáveis. Todavia, por muito que a escolaridade durante a juventude seja uma condição necessária para a literacia, é contudo insuficiente.

A Tabela 9.12 fornece uma informação geral sobre a frequência escolar sem entrar em detalhes quanto à extensão dos percursos escolares. Em relação à educação não-formal, o inquérito não fornece indicações sobre esta questão. Em relação à educação formal, por outro lado, é possível identificar, entre os que frequentaram a escola, a duração da sua escolaridade, através da classificação mais elevada obtida.

A relação entre o número de anos de escolaridade formal frequentada durante a juventude e a proporção de adultos de facto alfabetizados com fluência é bastante notória (ver a Figura 9.6). É também evidente que o nível de literacia de indivíduos que frequentaram algum tipo de ENF, é equivalente ao dos que frequentaram 1,5 anos de escolaridade formal (a linha pontilhada cruza a curva em negrito ao redor do valor de nível 1,5).

4.2 O IMPACTO DA ENF NAS PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS SOCIAIS

A mudança comportamental nos beneficiários pode ser uma das metas principais dos programas de ENF, especialmente aqueles que se dirigem a jovens marginalizados com vista à ressocialização e à preparação para uma reintegração em vias de formação mais formais, sejam estas gerais ou vocacionais. Isto também poderá ser o objectivo de alguns programas de literacia cujo conteúdo não se encontra limitado à aprendizagem básica, tais como programas que visem transmitir competências sociais ou profissionais. A análise do impacto dos programas de ENF nos comportamentos requer dados baseados em inquéritos realizados a nível individual capazes de identificar tanto os programas frequentados como as práticas e comportamentos de interesse, fornecendo ao mesmo tempo uma comparação directa com os grupos populacionais de referência (indivíduos analfabetos que não tenham participado num programa de ENF, indivíduos que frequentaram o ensino primário, etc.).[66]

Os inquéritos às famílias podem também ser utilizados para avaliar o impacto da educação não-formal nos comportamentos e práticas (Consultar o Anexo 9.2 para um exemplo de um questionário destinado a ex-participantes em programas de ENF). Para avaliar o impacto líquido dos programas de alfabetização nestas áreas, é no entanto recomendável a utilização de métodos econométricos comparáveis aos usados na análise anterior da eficácia externa do sector da educação formal (Consultar o Capítulo 5).

No entanto, é difícil, nestes tipos de inquéritos gerais, identificar os programas específicos e, por conseguinte, analisá-los. Para alcançar tal objectivo, é absolutamente necessário implementar inquéritos especializados sobre a matéria (Ver o Exemplo 9.12 de um caso de utilização de um questionário específico no Uganda).

EXEMPLO **9.12** **(Desempenho da ENF – Impacto sobre o Comportamento): O Impacto da Educação Não Formal no Comportamento, Uganda, 1999**

Fonte: Adaptado de Programas de Literacia nos Adulto no Uganda, Banco Mundial, 2001.

Esta pesquisa foi concebida para responder às seguintes questões gerais:

- Qual é a eficácia de programas da Educação não Formal em termos dos níveis de instrução e de retenção ao nível das competências de leitura, escrita e numeracia por graduados?
- Qual a eficácia dos programas de ENF no sentido de facilitar o conhecimento prático, na mudança de atitudes e capacidades, e na promoção de actividades geradoras de rendimentos?

Centrada também sobre os resultados, particularmente resultados a longo prazo, em termos de competências, conhecimentos, atitudes e práticas, a unidade de análise é o indivíduo e não a classe de alfabetização. A influência dos instrutores não pode ser avaliada individualmente. Pretendia-se uma amostra total de 800 formandos, compreendendo dois grupos iguais: 400 recém-graduados e 400 que indivíduos que tivessem concluído a formação dois ou mais anos antes. A razão para incluir o último grupo foi o desejo de avaliar a sustentabilidade dos conhecimentos adquiridos e de que forma estes mudaram as suas vidas para melhor.

Como se pode ver na lista abaixo, os instrumentos utilizados representam tanto a abordagem qualitativa como quantitativa:

- Questionários de entrevista estruturados com perguntas na sua maioria fechadas (ver Tabela 9.13) para os graduados e para a amostra de controlo (aqueles que não frequentaram qualquer programa de alfabetização);
- Testes de numeracia (aritmética), compreensão e escrita administrados aos graduados, e uma amostra de controlo de crianças da escola primária a frequentarem o 4º e o 5º ano de uma das melhores escolas em cada distrito de amostra;
- Guias para discussões de grupos focais com alunos graduados (incluindo o uso e benefício da alfabetização) e com aqueles que não participaram em qualquer programa de alfabetização; e
- Guias de tópicos para a obtenção de informações a partir de líderes e outros agentes comunitários locais e distritais.

Conclusões

Em todos os 18 pontos avaliados, o número de repostas correctas (modernas) obtidas foi mais elevado nos graduados dos programas de alfabetização do que no grupo de controlo e nos 12 dos pontos listados na Tabela 9.13, a margem de diferença foi superior a cinco pontos percentuais. Uma escala de intervalo mostra em mais detalhe do que as margens, medidas entre os resultados mais baixos e os resultados médios dos que não participaram em qualquer programa de alfabetização (grupo de controlo):

- *Menos de cinco pontos percentuais: cinco perguntas;*
- *Entre 5 e 10 pontos percentuais: nove perguntas;*
- *Entre 11 pontos e 15 percentuais: três perguntas; e*
- *16 ou mais pontos percentuais: uma pergunta*

TABELA 9.13 - Percentagem de indivíduos a dar respostas corretas/modernas nas Questões de Atitudes, por Grupo, Uganda, 2001

	Graduados de programas de literacia há mais de 2 anos	Recém graduados de progra-mas de literacia	Grupo de Controlo	Todos
Não devemos fazer planeamento familiar porque os filhos são da vontade de Deus (Discordam)	76	71	55	70
As frutas são um alimento só para crianças. (Discordam)	91	84	82	87
A Educação já não compensa. (Discordam)	97	96	88	95
O homem tem direito a bater na mulher se ela não obedecer (Discordam)	63	61	49	60
A escola é mais útil para os rapazes do que para as raparigas. (Discordam)	82	83	75	81
Os homens e as mulheres devem partilhar igualmente os cuidados com os filhos. (Concordam)	92	93	84	91
As mulheres são tão boas líderes de aldeias como os homens. (Concordam)	87	90	84	88
Não há nenhum problema em beber tanto quando queira, desde que possa pagar. (Discordam)	88	86	80	86
A polícia pode bater nos presos para os castigar. (Discordam)	50	55	38	50
O aleitamento materno é melhor do que o biberão. (Concordam)	90	89	77	89
Se uma mulher ganha dinheiro, deve dar a maior parte ao marido. (Discordam)	67	74	64	70
As pessoas com SIDA não devem ser ajudadas porque vão morrer de qualquer forma. (Discordam)	90	89	79	88

4.3 INTEGRAÇÃO SOCIAL E ECONÓMICA

A medição do grau de integração económica e social que pode ser atribuído a programas de ENF deve ser realizada conforme descrito no Capítulo 5, embora com maior ênfase na dimensão externa. Pode ainda ser medida eficácia e a qualidade da aprendizagem, identificados novos comportamentos transmitidos pela formação e observadas as consequências sociais e económicas dessas mudanças comportamentais. Para os programas de alfabetização que visam especificamente promover essa integração, cada um dos níveis considerado pode ser medido separadamente (Conhecimentos, Atitudes e Práticas - CAP) de acordo com as necessidades da análise. O Exemplo 9.13 apresenta os resultados de empregabilidade entre os participantes em programas do tipo EFN no Senegal.

EXEMPLO **9.13**

(Desempenho da ENF – resultados ao Nível da Empregabilidade): Resultados dos Participantes em Programas de ENF, Senegal, 2001

Fonte: Adaptado e traduzido de L'éducation non formelle au Sénégal: déscription, évaluation et perspectives, UNESCO, 2001.

TABELA 9.14 - Principal actividade prof de participantes em programas de ENF, Senegal, 2001

Trabalham numa empresa moderna	9%
Trabalham com ofício manual com a pessoa que o ensinou person who trained them	36%
Trabalham para outro patrão	34%
Auto-emprego	13%
Sem actividade profissional	0%
Frequentam formação complementar	3%
Outra (Actividade mais próxima da sua vocação)	5%

Conclusões

Nenhum dos participantes em programas de ENF inquiridos permaneceu inactivo após a sua formação. A grande maioria dos ex-alunos (83% (= 36 + 34 + 13)) trabalhava em oficinas de artesanato, principalmente como assistentes, e outros constituíram a sua actividade como independentes. A maioria, no entanto, está longe de atingir a meta que fixou quando ingressou na formação. De modo a satisfazer as suas necessidades socio-económicas, a sua principal motivação era criar a sua própria oficina. Apenas 13% foram efectivamente capazes de o fazer, enquanto que 70% (= 36 + 34) continuaram a trabalhar como assistentes com os artesãos que os formaram, ou com outro. Uma minoria conseguiu emprego numa empresa moderna ou continuou a sua educação.

NOTAS

62 O termo Educação não Formal é recente. Fora dos círculos de investigação, só é utilizado desde o início dos anos 1990, na sequência da conferência Jomtien Education for All. De acordo com o glossário de terminologia europeia de 1998, a Educação não Formal inclui "actividades ou programas organizados fora do sistema de ensino estabelecido, mas que visam os objectivos do sector da educação(…)."

63 Esta descrição relativamente antiga baseia-se no trabalho de Tese apresentado por Sophie Cerbelle sobre a avaliação externa da literacia em Marrocos. Desde então, o sector de ENF em Marrocos já não está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado mas sob a responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (ver Sophie Cerbelle, 2010).

64 A repetição não é uma característica diferenciadora dos fluxos de formandos da ENF, mas deve ser verificada em cada contexto nacional.

65 Ver por exemplo, o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes da OECD (PISA) e o seu impacto no desenvolvimento de políticas em países desenvolvidos (www.ocde.org).

66 Na falta destes referentes, poderá recorrer à comparação entre diferentes programas de ENF.



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA (EFPT)

› Objectivo do Capítulo:
Apresentar as principais questões, problemas e métodos para análise a Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) como sub-sector específico da área da educação.

1. PERSPECTIVA GERAL DA EFPT

PROBLEMA

A EFPT é frequentemente multi-facetada, diversa na sua organização e prestação e muitas vezes fragmentada.

OBJECTIVOS

Compreender e identificar os diferentes sistemas de prestação de EFPT num país.

MÉTODOS

Identificar e descrever os diferentes sistemas prestadores de formação.

FONTES

Relatórios sobre EFPT, entrevistas com autoridades responsáveis por EFPT.

2. DESEMPENHO DA EFPT

PROBLEMA

Projectada para preparar os formandos para o mundo do emprego, o desempenho da EFPT deve ser avaliada em relação às exigências do mercado de trabalho. Isso inclui a questão do acesso (quantos são os formandos e quem são essas pessoas?), da equidade (são excluídos certos grupos?) e da eficácia externa (até que ponto a EFPT está a responder adequadamente às necessidades de competências no mercado de trabalho?).

OBJECTIVOS

Avaliar os padrões de acesso aos diferentes sistemas de prestação de EFPT, bem como padrões de igualdade de género. Compreender as questões básicas relacionadas com a equidade por extracto social e local de origem. Analisar a medida em que o sistema de EFPT responde às necessidades do mercado de trabalho, e se as estruturas de gestão, de formação e os serviços do mercado de trabalho facilitam um sistema de desenvolvimento de competências orientado para a procura.

MÉTODOS

- Identificar as inscrições em cada sistema de formação.
- Calcular os diferentes indicadores de acesso (taxa de transição, proporção de EFPT no ensino secundário, a taxa de escolarização privada e crescimento anual de estudantes de formação profissional).
- Calcular a Taxa de Participação Feminina (TPF); aplicação de indicadores gerais de equidade na EFPT.
- Calcular os diferentes indicadores para medir a relevância da EFPT no mercado de trabalho.
- Analisar a procura de trabalho e os mecanismos de oferta correspondentes.

FONTES

SIGE, bases de dados das autoridades regulatórias da EFPT e das suas instituições, registos escolares, estudos existentes sobre EFPT e estudos de desenvolvimento económico mais latos, (p.ex. Avaliação do Clima de Investimentos); inquéritos às famílias e inquéritos às forças de trabalho avaliações do mercado laboral, estudos de acompanhamento; inquéritos às instituições de EFPT.

3. CUSTOS E FINANCIAMENTO

PROBLEMA

As fontes de financiamento da EFPT são mais diversificadas do que no ensino geral e variam de um sistema de formação para outro. A EFPT é relativamente cara, mas as estruturas de financiamento variam nos diferentes sistemas. A EFPT é muitas vezes sub-financiada, e as despesas unitárias não correspondem às necessidades de financiamento.

OBJECTIVOS

- Obter uma visão geral sobre os diferentes sistemas de financiamento para a EFPT.
- Identificar e quantificar os diferentes fluxos de financiamento.
- Avaliar gastos unitários e custos unitários.
- Definir despesas de referência da EFPT.

MÉTODOS

- Identificar fontes de financiamento.
- Estabelecer as despesas públicas em EFPT.
- Calcular despesas unitárias.
- Identificar os fluxos de fundos.
- Analisar as estruturas de despesa.
- Aplicar diferentes indicadores de referência ao financiamento da EFPT.

FONTES

Orçamento de Estado; Orçamentos dos Ministérios/ autoridades responsáveis pela EFPT; orçamentos de instituições de EFPT; dados de inscrição; pesquisas sobre instituições de EFPT; avaliações de despesas de Instituições de EFPT.

4. EFICÁCIA INTERNA E QUALIDADE

PROBLEMA

A eficácia interna depende da qualidade da formação e do tipo de prestação dessa formação. A qualidade da formação depende em grande parte da adequação da formação prática. Tanto as instalações de muitas instituições de EFPT como as capacidades técnicas dos formadores são muitas vezes limitadas e não permitem a plena implementação do currículo. A qualidade depende, em grande medida, do envolvimento e da relação com o mundo do trabalho.

OBJECTIVOS

- Avaliar a eficácia interna através de vários indicadores.
- Analisar os diferentes factores determinantes da qualidade da formação.
- Avaliar em que medida os empregadores estão envolvidos na formação.

MÉTODOS

- Calcular os indicadores de eficácia interna: taxa de aprovação, as taxas de abandono, repetência, taxas de promoção, taxa de sucesso nos exames finais, taxa de graduação e coeficiente de eficácia interna.
- Calcular os indicadores de qualidade selecionados, tais como o rácio alunos-professores, a proporção de professores qualificados e os indicadores de satisfação.
- Avaliar qualitativamente os mecanismos de garantia de qualidade.

FONTES

Números de inscrições em vários anos a partir do SIGE e outras fontes; estatísticas sobre os professores e suas qualificações; inquéritos a instituições de EFPT; entrevistas às instituições e os organismos reguladores de EFPT (garantia de qualidade).

Introdução

Este capítulo fornece uma introdução à análise da Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) como parte de uma análise do sector da educação. Muitos indicadores de desempenho relevantes para a EFTP estão já incluídos em outros Capítulos deste guia que analisam questões específicas dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente no Capítulo 2 (Matrículas e Eficácia Interna), no Capítulo 3 (Financiamento), Capítulo 5 (Eficácia Externa) e Capítulo 6 (Equidade). Este Capítulo fornece uma apresentação mais detalhada e em profundidade para a análise de cada um desses aspectos especificamente voltados para a EFPT destacando os padrões organizacionais distintos do sub-sector.

Nos últimos anos, testemunhámos o aumento dos esforços na análise dos sistemas de formação profissional e das suas estruturas nos países em desenvolvimento. Isso reflecte um crescente interesse de ambos, Governos e os doadores no desenvolvimento de competências profissionais. Os factos indicam que as capacidades profissionais estão no cerne da melhoria dos resultados do empregabilidade dos indivíduos, no aumento dos seus rendimentos e da produtividade e crescimento global dos países. À medida que as economias sobem na escala tecnológica, as capacidades profissionais tornam-se um factor mais determinante e importante para o de desenvolvimento de negócios. Os inquéritos às empresas realizados pelo Banco Mundial nos últimos 10 anos demonstram que as limitações de capacidades profissionais impedem o desempenho das empresas, particularmente nas economias em desenvolvimento. Considerando que nos países da OCDE, em média, 25% das empresas estavam preocupados com a formação e capacitação inadequada dos seus colaboradores, esse percentual sobe para 40% na África Subsariana e para 50% na Ásia Oriental e no Pacífico. As pesquisas também apuraram que o desenvolvimento de competências promove resultados muito positivos, por vezes em percentagens de dois dígitos.[67] Os sistemas de desenvolvimento de capacidades abrangentes e adaptáveis tornaram-se, portanto um elemento indispensável para as políticas de desenvolvimento num número crescente de países.

Além disso, as mudanças estruturais no panorama da educação nos países em desenvolvimento têm alimentado um novo interesse pela EFPT. O sucesso anterior no aumento do acesso à educação básica, resultante em grandes coortes que completaram o ensino primário tem dirigido atenção dos formuladores de políticas de educação para opções de educação pós-primária. Neste contexto o desenvolvimento de competências

de preparação para o mercado de emprego ganhou importância como um caminho alternativo ao ensino secundário e terciário geral. Como consequência, os orçamentos públicos de formação profissional, muitas vezes bastante marginais no passado, bem como o compromisso dos doadores para o desenvolvimento de competências,[68] estão a aumentar o que exige mais conhecimento e compreensão sobre o sistema EFPT e o desempenho do sistema.

O Capítulo aborda os principais temas e desafios de uma análise ao sub-sector da EFPT no âmbito da análise do sector da educação. Devido aos seus padrões específicos de prestação de formação, geralmente muito mais diversificados do que no ensino geral, este capítulo proporcionará uma análise mais profunda e específica desta diversidade. Uma vez que o desempenho do sistema de EFPT é em última análise, medido pela sua capacidade de aumentar a empregabilidade dos seus formandos e fornecer ao mercado de trabalho uma força de trabalho devidamente qualificada, a eficácia externa da EFPT merece uma atenção especial. A Secção 2.3 deste capítulo, mostra possibilidades para avaliar a eficácia externa da EFPT. Mais amplamente, o Capítulo 5 do presente Guia introduz o conceito e a análise da eficácia externa da educação em geral, e demonstra como o ensino e a EPTP devem ser colocados nos contextos económico, social e do mercado de trabalho específicos de cada país em análise.

A primeira Secção (Secção 1) do Capítulo fornece uma visão geral sobre as estruturas potenciais e sistemas de formação em EFPT. É importante compreender a diversidade da oferta de EFPT - com diferentes sistemas paralelos frequentemente encontrados no mesmo país - de modo a avaliar os desafios metodológicos na recolha de dados e avaliação, e na análise de comparativa entre vários países. A Secção 2 trata da análise do sistema EFPT sugerindo indicadores e métodos para avaliar o acesso e padrões de equidade e restrições, bem como a eficácia externa e a relevância do sub-sector da EFPT para o mercado de trabalho. A Secção 3, sobre os Custos e Financiamentos, apresenta uma introdução ao financiamento e às estruturas de custos da EFPT e as opções para acompanhar e analisar as despesas. Mais uma vez, esta secção destaca a variedade de modelos de financiamento encontradas no mundo em desenvolvimento e os desafios inerentes à recolhas e análise dos dados. Como medir e avaliar a eficácia interna e a qualidade da EFPT é o tema da Secção 4.

SECÇÃO 1

PERSPECTIVA GERAL DA EFPT

O objetivo principal da EFPT é desenvolver capacidades ocupacionais específicas e genéricas necessárias à economia, que irão ajudar os formandos a encontrar emprego (incluindo auto-emprego). A EFPT está principalmente voltada para o mercado de trabalho, e o seu desempenho deve finalmente ser avaliado através de seu sucesso no aumento do nível de competências da força de trabalho de um país em resposta às mudanças estruturais da economia e do mercado de trabalho.[69]

As necessidades de competências são geralmente diversas, dependendo da especialização profissional, dos requisitos tecnológicos em diferentes sectores e indústrias, do nível de abrangência, ou da composição de competências genéricas necessárias em diferentes segmentos do mercado de trabalho. Esta diversidade tem gerado diversas formas para transmitir combinações específicas de competências necessárias. Como regra geral, a EFPT é muito menos uniforme nos seus padrões prestação de formação do que o ensino geral.

1.1 O QUE É A EFPT?

Segundo a UNESCO, a EFPT é definida como "os aspectos do processo educativo que envolvem, para além da educação geral, o estudo das tecnologias e ciências afins e a aquisição de competências práticas, atitudes, compreensão e conhecimentos relativos à ocupação em vários sectores da vida económica".[70]

De acordo com o que se tornou prática comum na maioria dos países e discussões internacionais, o termo (EFPT) "Educação e Formação Profissional e Técnica" é usado aqui como uma denotação abrangente da paisagem ampla e diversificada de programas e oportunidades de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento de aptidões para o trabalho. Segundo esta definição, a EFPT não se limita à aprendizagem formal ou programas de educação técnica integrados no sistema de ensino. Inclui também formas não-formais e informais de desenvolvimento de competências prestadas por um leque potencialmente vasto de intervenientes públicos e privados.

Esta definição pode não ser sempre uma prática comum em todos os países. Às vezes, há uma clara demarcação entre formação profissional e ensino técnico, por exemplo. Além disso, o âmbito horizontal e vertical do que é coberto pela EFPT pode variar. A formação agricultura, a formação em saúde ou a formação de professores são exemplos no limite do que pode ser entendido como EFPT. A sua intenção de conduzir ou não ao ensino superior é outro limite que é definido de forma diferente. É prática comum para juntar na EFPT todos os programas até ao nível terciário, mas não académico (até CITE 4), mas há uma margem de apreciação. Alguns países (por exemplo, a Tanzânia e o Quénia) estão a considerar a introdução dos graus de qualificações técnicas sob a égide da EFPT.

CAIXA 10.1
Determinantes históricos do Desenvolvimento do EFPT

Para entender a paisagem específica e os desafios da EFPT num país, pode ser útil analisar os padrões históricos e culturais e os grandes intervenientes no seu desenvolvimento. O estado de desenvolvimento da EFPT e a sua estrutura organizacional podem ser influenciados por características tais como a filosofia educacional das antigas potências coloniais, diferentes influências de doadores estrangeiros ao longo das décadas, estruturas industriais e as culturas de formação industrial, bem como padrões de políticas de formação profissional anteriores. Não é raro, por exemplo, que as mudanças na ênfase da política por diferentes governos resultem em mudanças frequentes do sector da EFPT entre os ministérios responsáveis, e que a alocação de recursos públicos para este sub-sector seja muito varável. Isso às vezes explica a degradação das instalações (instituições de EFPT construídas durante um regime, que vêem negado o financiamento suficiente para manter a estrutura institucional por parte do regime seguinte). As recentes mudanças frequentes no sector ou associação ministerial da EFPT, influenciam muitas vezes disponibilidade e consistência dos dados sobre este sub-sector da educação.

Uma análise da EFPT deve inicialmente procurar esclarecer o que este sub-sector abrange especificamente no país em análise. Deve preparar desde o início, uma definição funcional e a clarificação do âmbito da análise em curso.

1.2 DIFERENTES TIPOS E ESTRUTURAS DE SISTEMAS DE EFPT

A Tabela 10.1 no verso apresenta uma visão geral dos sistemas/tipos de prestadores de EFPT normalmente encontrados em países em desenvolvimento. Isso mostra que a EFPT é complexa e multifacetada. Na maioria dos países, vários tipos de EFPT co-existem lado a lado com diferentes graus de integração ou fragmentação. Algum progresso foi feito durante as últimas décadas para promover a integração de sistemas de EFPT anteriormente fragmentados através do desenvolvimento de autoridades mandatadas para regulamentar uma ampla gama de formação profissional. No entanto, ao contrário do ensino geral, a EFPT quase nunca está organizada num sistema coerente.

TABELA 10.1 - Resumo dos Sistemas de EFPT "Típicos"

Sistemas típicos de Prestação de EFPT	Modo de Prestação	Grupos Alvo (EFPT Inicial e continuada)	Regulação/ Certificação/ Garantia de Qualidade	Propriedade/ Gestão de Prestadores
"EFPT Formal"				
Formação Técnica e Profissional Formal	Formação de longa duração em sala de aula, ensino pós primário e/ou pós secundário; normalmente articulado com o Sistema geral de qualificação do ensino em termos de continuidade de estudos e equivalências definidas; via alternativa ao percurso escolar geral	A população estudantil visa o mercado de trabalho Inclui os sectores formal e não formal, bem como o emprego público	Regulação ministerial, autoridades públicas ou outros organismos; conducente a certificação nacional reconhecida equalidade certificadap por mecanismos formais (acreditação, currículo nacional, avaliações nacionais)	Formação prestada em instituições públicas e privadas credenciadas, normalmente reguladas pelo ministério da tutela ou outro organismo público responsável, ou ainda outro ministério por especialidade (p.ex., agricultura, turismo)
Aprendizagem Formal	Normalmente combinada com formação no local de trabalho em empresas e formação em sala de aula em instituições de EFPT	Alunos que abandonaram a escola, é necessário um certificado formal da escola, essencialmente preparação para o sector formal do emprego	Regulado pelas autoridades EFPT ou pelo Ministério do Trabalho, conduzindo a certificados formais de EFPT	Formação fornecida conjuntamente pelas empresas em cooperação com instituições formais de EFPT, autoridades, Ministério da Educação ou do Trabalho
"EFPT Não Formal"				
Programa de Desenvolvimento de Capacidades	Curta ou longa duração, maioritariamente prestada em instituições de formação	Formação de pré-emprego para jovens fora da escola, desempregados e outros grupos-alvo; aumento de capacidades da força laboral existente, tendo por alvo os trabalhadores por conta de outrem e por conta própria	Programas que muitas vezes levam a exames de certificação, ou reconhecimento de capacidade similar. Os prestadores podem ser acreditados pelas autoridades	Formação prestada em instituições de formação sob a alçada do ministério do trabalho ou outro ministério (normalmente não inclui o Min da Educação) e fornecedores privados com e sem fins lucrativos
"EFPT Informal"				
Aprendizagem tradicional	Formação no local de trabalho por mestres artesãos do sector informal	Jovens fora da escola incluindo com muito poucas habilitações; preparação para o trabalho no sector informal	Não regulado. Muitas vezes há acesso a testes nos respectivos ofícios e oportunidade de Reconhecimento de Aprendizagem Anterior (RAA)	Individual, normalmente relações não normalizadas entre o dono de um negócio e um aprendiz
Aprendizagem informal	Formação no local de trabalho e outras formas de aprendizagem não estruturadas (auto-aprendizagem)	Qualquer pessoa, mas frequentemente trabalhadores dos sectores formal e informal	Não há regulação deste ensino, certificação por vezes possível por oportunidades de RAA	Não disponível
Sistemas Mistos				
Formação com base em empresas	Formação em centros de formação, curta e longa duração	Pessoal das empresas (formação em serviço) e pessoal eventual (formação pré-emprego), raramente também dirigido ao mercado em geral	Registada pelas autoridades de EFPT conducentes a formação formal e não formal e a certificados internos	Detido e gerido pelas empresas

A multiplicidade de instituições paralelas, proprietários, formas de prestação, regulação e financiamento cria desafios consideráveis para a recolha de dados. A experiência mostra que muitas vezes é necessário um pouco de criatividade de investigação para obter um quadro quantitativo abrangente de todas as oportunidades de desenvolvimento de competências.

Algumas das principais características distintivas dos diferentes sistemas de prestadores de EFPT podem ser resumidas da seguinte maneira:

Grau de Formalização e Reconhecimento

A EFPT é frequentemente agrupada em *formação formal, não-formal e informal* (ver Tabela 10.2). As definições e delimitações são muitas vezes pouco claras e diferem de país para país. Podem basear-se no tipo de certificados ou programas. Normalmente, a formação formal compreende programas de longo prazo, emitidos nos termos dos currículos reconhecidos a nível «nacional», conduzindo a uma certificação reconhecida. A EFPT formal geralmente é regulada pelos ministérios responsáveis (muitas vezes o Ministério da Educação ou do Trabalho) ou autoridades especiais, e fornecidas por instituições de formação públicas ou instituições privadas credenciados. Muitas vezes a EFPT formal é considerada parte do sector da educação com qualificações equivalentes e/ou articulada com as qualificações do ensino geral.

TABELA 10.2 - EFPT Formal, Não-formal ou Informal

Características	EFPT Formal	EFPT Não-formal	EFPT Informal
Conduzidas total ou parcialmente em instituição de formação, ou em cooperação com instituições de formação	Sim		Não
Aprendizagem estruturada, usando currículo	Sim		Não
Conducentes a qualificações nacionais (formais)	Sim	Não	
Utilização de currículo nacional (formal)	Sim	Não	
Regulada por Ministério autoridade responsável pela EFPT	Sim	Não	
Integrado num precursor estruturado e claro	Sim	Não	
Com requisitos mínimos de habilitações de entrada	Sim	Definidos pelo prestador	Não
Duração	Normalmente longa duração	Curta e longa duração	

Fontes: Autores
Nota: A matriz indica as delineações usados com mais frequência. As definições reais variam de país para país.

A EFPT não formal geralmente inclui todas as formas de programas de desenvolvimento de competências estruturadas com duração fixa e currículos, mas não conduz a certificados nacionais reconhecidos. Os programas podem ser de curto ou longo prazo, geralmente oferecidos por uma grande variedade de instituições de formação. Até mesmo as instituições públicas envolvidas na EFTP formal podem oferecer programas não-formais em tempos livres.

O que é comumente designado por formação informal é a aprendizagem não-estruturada sem currículo nem programa definido. A aprendizagem tradicional ou a formação no local de trabalho são sistemas típicos de formação informal.[71]

Estas delimitações são muitas vezes problemáticas na prática e diferem de país para país. Para a análise é importante chegar a uma definição pragmática baseada na terminologia e no uso dos termos dentro do país em análise.

Duração e tipo de prestação de formação

Os programas de formação profissional e técinca podem ser de maior ou menor duração. A formação formal é geralmente a longo prazo, enquanto a formação não-formal é muitas vezes (mas nem sempre) efecuada através de programas de curto prazo. A formação escolar/baseada em instituições, por um lado, e a formação no local de trablho, por outro lado, são modos típicos de formação alternativos. A aprendizagem formal representa um modo de formação cooperativa especial onde as unidades de formação normalmente baseadas nas escolas são combinadas com formação estruturada em empresas (formação no local de trabalho).[72] Outras formas de formação distintas podem incluir o ensino à distância, e-learning, ou formação com a produção, entre outros.

Grupos-Alvo de EFPT Inicial e Continua

Cada sistema de EFPT pode servir grupos-alvo específicos e segmentos-alvo do mercado de trabalho. Os programas podem fornecer formação pré-emprego para os jovens que abandonam a escola ou fornecer actualização de competências para a força de trabalho existente. Esta última está a ganhar importância para se manter a par dos desenvolvimentos tecnológicos da força de trabalho (aprendizagem ao longo da vida).

A formação formal é geralmente exclusivamente voltada para os casos de abandono escolar. Pode ser fornecida em diferentes níveis, que geralmente têm como alvo diferentes grupos etários: no caso de abandono da escola primária, serão programas de formação profissional pós-primária ou programas EFPT projetados como um fluxo educacional pós-secundário para detentores de certificado do ensino secundário. Em ambos os casos, o mercado de trabalho de destino pode incluir tanto o emprego nos sectores formal como informal da economia. Em muitos países em desenvolvimento, o sector informal em particular está a ganhar importância como mercado de trabalho de destino para os graduados de EFPT, e os programas são reconfigurados para melhor preparar os jovens para as exigências específicas das competências do sector informal.

A formação com base em empresas é normalmente importante para preparar os formandos para o emprego directamente nessa empresa, ou para melhorar as competências da força de trabalho existente. Para a formação pré-emprego, as empresas costumam aplicar

determinadas regras de exigência mínima em termos de nível educacional dos formandos.

No vasto domínio da formação não formal cada programa geralmente tem o seu próprio grupo-alvo específico e alvo do mercado de trabalho. Este segmento está geralmente amplamente voltado para jovens fora da escola e outros grupos marginalizados, e as prespectivas de emprego dos que completaram o programa podem variar. As aprendizagens tradicionais normalmente representam uma opção de carreira para jovens com baixo nível educacional e prepara os formandos claramente para o emprego no sector informal.

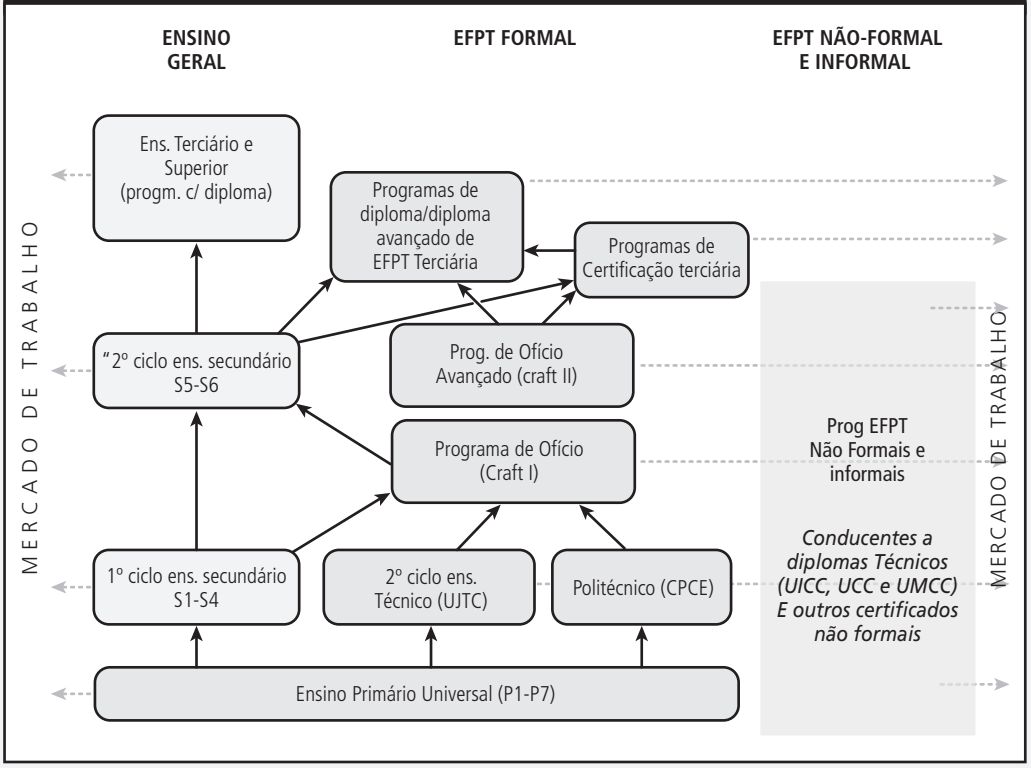
Um caso específico, não particularmente tratado neste capítulo, são os programas vocacionais fornecidos como disciplinas especiais no ensino geral, principalmente ao nível do ensino secundário.

EXEMPLO 10.1 **(Esquematização de Percursos): Percursos nos Sistemas de Educação e Formação, Uganda, 2010**

Fonte: Autores.

A figura, especificamente concebida como um Exemplo para efeitos do presente guia, faz o balanço dos diferentes sistemas formais, não formais e informais de prestadores de formação no sistema de EFPT no Uganda e as vias potenciais oficialmente definidas entre as diferentes correntes.

FIGURA 10.1 - – Percursos nos Sistemas de Educação e Formação, Uganda, 2010



Fontes: Autor, baseado em Johanson and Okema, 2011 and Franz and Twebaze, 2011.
Note: * Esta figura é apenas exemplificativa. Representa a situação antes da introdução formal do Quadro de Qualificações Profissionais do Uganda. Os percursos estão neste momento a ser revistos e reformulados.

Conclusões

As vias de ensino técnico e profissional no Uganda começam no nível secundário após a conclusão da escola primária. Embora existam opções para sair do ensino geral para aceder a programas de EFPT formal em todos os níveis, a situação é mais difícil no sentido inverso. Só a conclusão dos programas de EFPT ao nível dos ofícios artesanais, que envolve um ensino pós-primário acumulado de no mínimo 5 anos, prevê formalmente a reentrada na formação geral no nível secundário superior. No entanto, esta opção está, na realidade, aberta apenas para aqueles alunos que obtiveram notas académicas altas durante os seus programas de formação profissional, necessárias para se qualificar para a entrada neste nível geral do ensino secundário. No entanto, os alunos de de EFPT raramente chegariam a estas classificações porque, geralmente, são os alunos academicamente mais fracos que enrredam pela via da EFPT em primeiro lugar.

Os estudantes do sistema de EFPT podem chegar, desde que tenham as notas de acesso, a programas de nível de diploma técnico. Em seguida, o percurso escolar pára. Não está prevista a entrada dos graduados em EFPT no ensino superior, o que é um aspecto importante que contribui para a imagem bastante baixa da EFPT entre a população estudantil. Não é possível o reconhecimento de competências adquiridas informalmente e pela via não formal, (embora certificadas dentro de um sistema de qualificação paralelo teste DCI), no sistema formal de EFPT ou no sistema de ensino geral.

Medidas Regulamentares e de Controlo de Qualidade

Existem diferentes formas e configurações institucionais para regular e fiscalizar a EFPT. Às vezes, diferentes regimes regulamentares funcionam lado-a-lado num único país. Normalmente, os programas formais de EFPT funcionam sob a responsabilidade dos Ministérios ou autoridades encarregadas da EFPT e os seus órgãos examinadores são responsáveis pela avaliação e certificação. Às vezes, um sistema de testes paralelo, tipicamente da alçada do Ministério do Trabalho, é encarregado da avaliação e certificação de programas de formação orientados para o emprego facultados através de programas de formação não-formal.

Por vezes, a garantia de qualidade (avaliação/certificação e acreditação de instituições de formação) é conduzida por organismos exteriores. Por Exemplo, as qualificações City & Guilds são amplamente utilizadas em muitos países anglófonos. Diplomas estrangeiros também são comuns em ocupações modernas ou que exigem níveis de qualificação mais elevadas como tecnologias de informação (TICs) ou contabilidade, por exemplo. Outros sub-sistemas de formação, tais como sistemas de aprendizagem tradicionais, são totalmente não regulamentados, apesar de representarem uma parte considerável de toda a oferta de formação nacional.

Propriedade e Gestão de Instituições/Prestadores de Formação

A EFPT formal pública é normalmente fornecida e gerida pelos Ministérios de Educação ou do Trabalho, ou no âmbito de um organismo público encarregado da formação profissional. Outros ministérios sectoriais podem complementar as responsabilidades no caso de uma formação especial, por exemplo nas áreas da agricultura, turismo, construção de estradas,

etc. O mercado privado de formação, bem como um segmento de fornecedores de formação privados sem fins lucrativos (ONGs, organizações religiosas, etc) complementa a oferta de formação pública.

Em muitos países, o segmento de formadores privados é maior do que o segmento público em termos de instituições operacionais e inscrição agregada. Na Tanzânia, por exemplo, os dados disponíveis sugerem um papel em rápido crescimento do segmento da formação particular, onde em 2007 se matricularam quase 80% do total de estudantes do ensino profissional.[73] Em muitos países, grandes empresas privadas ou semi-estatais representam um segmento muitas vezes de alta qualidade na paisagem nacional da EFPT. Isso inclui o sector de água e eletricidade, formação de companhias aéreas, mineração, entre outros.

O Anexo A10.1 mostra o exemplo de um levantamento dos fornecedores de EFPT no Quénia, que mostra uma realidade relativamente complexa de programas, cursos e qualificações paralelos.

Esta breve descrição de diferentes sistemas de EFPT demonstra a diversidade que se pode manifestar e ilustra a complexidade da análise e da recolha de dados neste sub-sector. É importante destacar, porém, a tendência mundial para estabelecer autoridades de formação profissional autónomas e semi-autónomas e construir novos sistemas de qualificação unificados, geralmente feitos para integrar, pelo menos, as vias de ensino mais importantes da EFPT. Uma vez conseguida esta reforma, a recolha de dados tende a ser mais simples.

Uma análise do sector da educação deve ter como objectivo compreender a EFPT no país em análise de uma forma tão completa quanto possível, mesmo que a informação em alguns segmentos seja insuficiente. O foco mínimo de análise deve ser o sistema público formal de EFPT. No entanto, a situação actual do panorama da EFPT e as suas opções de desenvolvimento de competências alternativas é importante para colocar em perspectiva as questões de acesso, equidade e relevância.

1.3 SITUAÇÃO DOS DADOS SOBRE OS SISTEMAS DE EFPT

O facto das políticas públicas terem vindo a negligenciar a EFPT durante muito tempo, e a diversidade de sistemas de EFPT em funcionamento simultâneo são os dois principais factores que contribuíram para a dificuldade de aceder a dados estatísticos sobre este sub-sector, comparativamente com o ensino geral. Em 2009 o escritório da UNESCO para a Educação em África identificou uma disponibilidade bastante insatisfatória de informações quantitativas sobre a EFPT em todas as regiões da África Subsaariana. O estudo estabeleceu a não disponibilidade de dados sobre vários indicadores-chave, e que as lacunas de dados são particularmente graves na África Ocidental e Central, com a situação a mostrar-se um pouco melhor na África Oriental e Austral.

No entanto, mesmo netas parte da África, mais de metade dos indicadores desejados não podem ser estabelecidos devido à indisponibilidade dos dados. Para todas as regiões africanas, a disponibilidade de dados tem vindo a diminuir ao longo dos anos de 2003 a 2006. A análise também mostrou que os dados tendem a ser melhores para o EFPT formal, enquanto que os sistemas não formais e informais de EFPT normalmente não estão devidamente registados. Além disso, os dados não estão geralmente bem preparados para o EFPT a nível terciário, onde os dados tendem a não ser desagregados por ramos técnicos e académicos de aprendizagem.

No entanto, a situação da disponibilidade de informação parece melhorar lentamente, como resultado da intensificação dos esforços da UNESCO e de outros agentes de desenvolvimento multi-nacionais para normalizar os indicadores e desenvolver a capacidade de recolha de dados nos países.

As Secções a seguir destacam em detalhe as potenciais fontes para vários indicadores-chave sobre a EFPT nos países em análise. Um primeiro olhar sobre os dados disponíveis para o país específico e os dados comparativos entre países também estão geralmente disponíveis a partir do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) (http://www.uis.unesco.org) ou no Banco de Dados sobre Educação do Banco Mundial para a Região de África.

Caso os ddados se mostrem insuficientes, os pesquisadores EFPT podem considerar a realização de um estudo de base junto dos prestadores de serviços de formação profissional cobrindo toda a informação relevante sobre inscrições, programas oferecidos, aspectos financeiros, a qualidade e a relevância. O Anexo (A10.2) oferece como exemplo um questionário abrangente que foi utilizado para avaliar a EFPT nos Camarões. O tamanho do sector de EFPT de cada país vai determinar se tal pesquisa deve ser conduzida como um censo, abrangendo a totalidade das instituições de formação profissional públicas e privadas, ou como um inquérito por amostragem.

SECÇÃO 2

DESEMPENHO DA EFPT

Esta seção está dividida em três sub-seções, abordando a análise do acesso, equidade e eficácia externa, respectivamente. Fazemos referência ao Capítulo 2 (Matrículas e Eficácia Interna), ao Capítulo 5 (Eficácia Externa) e ao Capítulo 6 (Equidade), que apresentam a análise relevante para a globalidade do sector da educação. Nestes capítulos, a EFPT também está incluída como um sub-sector.

2.1 ACESSO

Como discutido acima, é um desafio quantificar de forma abrangente o acesso entre os vários sistemas de prestação de formação profissional. Quase sempre permanecerão lacunas que só podem ser preenchidas por estimativas informadas. Um bom ponto de partida, será traçar um esboço detalhado da paisagem da EFPT no país sob avaliação identificando os diferentes ramos e opções de desenvolvimento de competências, conforme descrito na Secção anterior, já que a identificação das inscrição e das admissões geralmente deve ser feita separadamente para cada sistema.

CAIXA 10.2
Matrículas e Admissões

Na maior parte dos ramos de EFPT (nomeadamente em programas e oportunidades não-formais e informais) a duração das formações pode variar de programa para programa e de nível para nível. Por conseguinte, é importante fazer a distinção entre as inscrições e as admissões anuais, porque cada indicador pode ser usado em diferentes contextos de análise. Por exemplo, uma análise de custo unitário exigirá número de matrículas, ou seja, uma quantificação do número de alunos que receberam formação num período de tempo definido. Por outro lado, os números de admissão permitem a contagem dos alunos que começaram a formação num determinado ano, e é usado para analisar as taxas de transição da escola para a EFPT, ou entre diferentes programas de formação profissional. As fontes de dados disponíveis poderão usar normalmente qualquer um destes indicadores, dependendo do contexto específico em que são recolhidos os dados.

Para o registo do acesso inicial aos dados, basta uma tabela simples como a apresentada abaixo (ver Exemplo 10.2).

EXEMPLO 10.2 **(Matrículas nos Diferentes Sistemas de EFPT): Matrículas e admissões Anuais, País Fictício, 2007-11**

Fonte: Autores.

A Tabela 10.3 inclui números fictícios e é um exemplo de um primeiro balanço da situação do desenvolvimento de competências num país. Note que a tabela pode ser complementada por colunas extras que mostrem as percentagens do total de matrículas e admissões que correspondem a cada sistema individualmente.

TABELA 10.3 - Perspectiva de Matrículas e Admissão na EFPT '000 (Fictícios)

Milhares	Matrículas					Admissão Anual				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
EFPT Formal pós primária (3 anos)	50,23	52,10	53,39	55,58	61,03	19,00	22,50	22,50	24,00	25,50
EFPT Formal pós secundária (3 anos)	14,30	12,98	15,25	15,98	17,03	5,10	5,10	6,50	6,00	7,55
Programa paralelo informal das instituições EFPT	38,76	28,40	25,00	31,45	40,86	14,02	12,00	10,05	16,88	24,03
Formação Não formal por ONGs e outros prestadores*	100,0	110,0	110,0	110,0	120,0	100,0	110,0	110,0	110,0	120,0
Programas de desenv/o de capacidades sob tutela do Ministério do Trabalho*	0,61	0,61	0,50	0,75	0,75	0,61	0,61	0,50	0,75	0,75
Prog. De formação com base nas empresas (registo minimo)*	2,5	2,5	2,5	3,8	3,9	1,25	1,25	1,25	1,9	1,95
Aprendizes tradicionais*	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Total estimado	221,4	221,6	221,6	232,6	258,6	140,0	151,5	151,3	152,7	179,8

Nota: * estimativa aproximada.

Conclusões

O Exemplo mostra que, de modo geral, apenas uma pequena parcela de toda a oferta de EFPT é fornecida pelo sistema formal, e que os programas não-formais fornecidos por ONGs e prestadores privados representam a mais importante fonte de desenvolvimento de competências. Foram fornecidos pelas diferentes correntes de EFPT formal em 2011 cerca de 120 mil lugares de formação, de acordo com as inscrições, (incluindo estudantes nos chamados programas paralelos, ou seja, aqueles que não são oficialmente admitidos numa instituição estatal, mas ingressam directamente nas instituições numa base de auto custeamento de despesas). O mesmo número é registrado para as ONGs, fornecedores privados e outros prestadores não-formais. Pouco menos de 10% podem ser atribuídos à formação informal. No entanto, é necessário considerar que os dados para a formação informal são escassos e indicam números que provavelmente subestimam consideravelmente as capacidades reais deste segmento de formação. Como os programas de formação formal duram cerca de três anos, as admissões anuais em determinadas formações é relativamente menor do que para os regimes não-formais e informais de formação. De 180.000 estudantes que começaram a formação em 2011, menos do que 60.000 foram admitidos nos programas formais, enquanto a maioria foram absorvidos por segmentos não formais e informais de formação.

A menos que o Ministério/Autoridade encarregada da monitorização do desenvolvimento de competências mantenha um sistema de gestão de informação e monitoramento avançado, os dados para cada fornecedor deverão ser avaliados ou estimados separadamente. De seguida, enumeramos fontes potenciais de dados e problemas na sua recolha.

Até agora, o sistema de EFPT formal, com financiamento e/ou controlado por meios públicos representou o principal foco da análise da EFPT. Isto ficou a dever-se à maior disponibilidade de dados desagregados compilados ao longo de um período significativo de tempo. As questões em torno da recolha e análise de dados de acesso ao sistema formal de EFPT, poderão, portanto, ser objecto de elaboração mais detalhada. No entanto, é aconselhável desenvolver uma análise mais aprofundada do sistema de informação para os outros modos de formação EFPT.

2.1.1 AVALIAÇÃO DO ACESSO AO SISTEMA DE EFPT FORMAL (PÚBLICO)

Recolha de dados

As inscrições e os dados anuais de admissão devem ser obtidos por um período de tempo razoável, se possível, de acordo com as séries temporais do ensino geral (geralmente 5 anos). Os dados devem ser desagregados por:

- Género;
- Nível de formação; e
- Programa (comercial ou ocupacional), é importante avaliar as questões de género, qualidade e relevância.

EXEMPLO 10.3 **(Matrículas por Áreas Temáticas): Matrículas nas Diferentes Instituições Técnicas por Áreas Temáticas, Tanzânia, 2006/7 e 2009/10**

Fonte: UNESCO/BREDA 2011, Tanzânia CSR.

A Tabela 10.4 apresenta o número de matrículas por área temática (representado por Áreas Académicas) para dois anos lectivos em institutos técnicos sob a responsabilidade da NACTE, a autoridade reguladora para o ensino superior técnico na Tanzânia.

TABELA 10.4 - Matrículas em Instituições Técnicas, por Áreas Académicas, Tanzânia, 2006/07 e 2009/10

Área Académica	Matrículas		Distribuição de Formandos, 2009/10			
	2006/07	2009/10	% Por área	% mulheres	% Instituições Públicas	% cursos c/diplo
Agricultura Rec. Naturais e Ambiente	2.413	4.031	8,1 %	30,3 %	89 %	0,0 %
Comércio e Gestão	15.792	23.879	48,2 %	43,5 %	98 %	22,8 %
Engenharia e Outras Clências	4.990	9.711	19,6 %	15,9 %	73 %	30,5 %
Ciências da Saúde e Conexas	7.633	4.700	9,5 %	63,7 %	55 %	0,0 %
Planeamento e Bem Estar	5.758	7.270	14,7 %	56,3 %	85 %	34,1 %
Total	**36.586**	**49.591**	**100,0 %**	**40,8 %**	**84 %**	**21,9 %**

Fonte: NACTE.
Nota: Os números referem-se aos anos académicos (de Setembro a Junho).

Conclusões

O exemplo mostra que no ano académico de 2009/2010, as áreas comercial e de gestão absorveram a maioria dos alunos (48%), seguido de engenharia (20%) e do planeamento e bem-estar (15%). Todas as áreas têm testemunhado um crescimento, em comparação com os três anos anteriores, excepto para a saúde e ciências conexas, que assistiu a uma queda no número de alunos de 38% entre 2007 e 2010.

TABELA 10.5 - Fontes para Estabelecer o Acesso à EFPT Formal

Fonte	Comentários
SIGE	Os dados do SIGE são geralmente os mais abrangentes, mas a sua fiabilidade e facilidade de compreensão é muitas vezes limitada reflectindo a situação da EFPT em muitos países. É importante verificar, se os dados SIGE incluem apenas instituições públicas de EFPT formal com financiamento público, ou todo o espectro potencial da formação formal, que também possa ser fornecida e/ou financiada por privados. Por exemplo, se a oferta de EFPT formal for financiada ou subsidiada com verbas públicas, os dados muitas vezes não vão reflectir os programas de formação paralelos, que não são financiados pelo governo, mas que, no entanto, são considerados formais, uma vez que seguem o currículo formal. A experiência mostra que em países em que o SIGE funciona de forma deficitária e em geral, a cultura de recolha de dados está sub-desenvolvida, os dados do SIGE são muitas vezes incompletos. É importante efectuar uma verificação cruzada de dados guardados por outras fontes (ver abaixo). Nos casos em que a EFPT formal não está sob a responsabilidade do Ministério da Educação, mas sob uma autoridade de regulação da EFPT, do Ministério do Trabalho, ou de outros prestadores de formação, os dados podem não ser totalmente compilados pelo SIGE. Considere também que pode haver mais do que um fornecedor de sistema formal, e que podem não ser todos regulados pelo mesmo Ministério ou autoridade. Por exemplo, o ensino técnico a longo prazo, com base em sala de aula, pode estar sob a alçada do Ministério da Educação (e, como tal, provavelmente será incluído no SIGE), mas a aprendizagem formal ser regulada separadamente, por exemplo, pelo Ministério do Trabalho. O SIGE raramente inclui dados desagregados por programas ocupacionais.
Autoridade Reguladora	Conjuntos de dados paralelos, muitas vezes, recolhidos através de metodologias diferentes, estão geralmente disponíveis directamente nas autoridades reguladoras, ou seja, as autoridades de EFPT, ou nos Ministérios responsáveis. Estes são muitas vezes baseados em registos escolares e estatísticas de admissão, se a admissão em programas formais for feita de forma centralizada.
Registo das Escolas	O escritório responsável pelo registo das escolas privadas (muitas vezes uma outra unidade nos Ministérios da Educação) pode aproveitar dados em particular de escolas privadas, o que é importante se estas não forem registadas por autoridades públicas. No entanto, em casos raros, estes registos deverão conter informações sobre as inscrições e sobre a capacidade das instituições. Podem, no entanto, permitir a verificação cruzada da integralidade dos dados fornecidos pelo SIGE e autoridades reguladoras.
Instituições de Formação	Em qualquer caso, é aconselhável a verificação cruzada dos dados centrais diretamente ao nível de instituições de formação, utilizando uma amostra limitada de instituições. No caso dos dados centrais serem muito escassos e incompletos, uma pesquisa junto das instituições de formação, tal como sugerido na Secção 1 pode ser útil. No entanto, seria melhor que a pesquisa cobrisse todas as instituições de formação formais, uma vez que normalmente cada instituição tem uma gama muito específica de programas e dimensões, o que torna as extrapolações com base em inquéritos por amostragem não confiáveis.

Nota: Para mais informações, consultar UNESCO/BREDA, 2009.

A fim de determinar o nível de formação, pode usar-se a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) de modo a assegurar a compatibilidade dos dados internacionais[74]. A UNESCO classifica a EFPT formal em quatro níveis diferentes:

- 1º ciclo do ensino secundário profissional (CITE 2)
- 2º ciclo do ensino secundário profissional (CITE 3)
- Ensino pós-secundário profissional não superior (CITE 4)
- Ensino superior (CITE 5B).

A base de dados do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) contém informações sobre inscrição na EFPT por nível CITE de um conjunto de países que pode servir de padrão de referência. No entanto, os dados baseiam-se em estatísticas nacionais e estão sujeitos a eventuais incoerências e lacunas de informação. Não suprem a necessidade de proceder a um inventário exaustivo dos números de inscrição e acesso usando outras fontes. Uma outra limitação da base de dados do UIS é que apenas inclui os programas de formação que podem ser classificados no âmbito da CITE, isto é, unicamente os que exigem habilitações específicas. Geralmente, na maioria dos países estão disponíveis as seguintes fontes nacionais para estabelecer a base de dados de acesso à EFPT formal.

Indicadores de Acesso

As exigências do mercado de trabalho variam de país para país. É, por conseguinte, difícil determinar um nível óptimo de participação na EFPT geralmente aplicável. As taxas de inscrição e os indicadores utilizados são muito variáveis entre países e regiões.

• Indicadores propostos pela UNESCO - Acesso à EFPT

A **taxa de transição na EFPT** é o número de novos alunos admitidos no primeiro ano de um ciclo no sistema de EFPT num determinado ano lectivo expresso em percentagem do número dos estudantes inscritos no ano final do ciclo precedente no ano anterior:

$$\frac{\textit{Novos alunos no ano um de um dado ciclo de EFPT no ano N x 100}}{\textit{Número de alunos no ano final do ciclo de EFPT precedente no ano N-1}}$$

A **proporção da EFPT no ensino secundário** é o número de alunos de EFPT nos níveis 2 e 3 da CITE expresso em percentagem do número total de alunos no mesmo nível:

$$\frac{\textit{Número de alunos em EFPT no nível secundário x 100}}{\textit{Número total de alunos no nível secundário}}$$

A **taxa de escolarização no sector privado** é a proporção de alunos de EFPT formados no sector privado num dado ano lectivo:

$$\frac{\textit{Número de alunos em instituições privadas de EFPT no ano N x 100}}{\textit{Número total de alunos em programas de EFPT no ano N}}$$

A **taxa de crescimento anual dos alunos de EFPT:**

$$\frac{\textit{(Número de alunos de EFPT no ano N – Número de alunos de EFPT no ano N-1) x 100}}{\textit{Número de alunos de EFPT no ano N-1}}$$

Fonte: UNESCO/Gabinete Regional para a Educação em África, 2009. Regional Contribution to Statistical Information. Systems Development for Technical and Vocational Education and Training. Diagnosis for Identifying Quality Improvement Strategies. Dakar.

Para efeitos de avaliação comparativa podem ser usados diferentes indicadores. Este Guia apresenta uma lista dos indicadores propostos pela UNESCO para análise do acesso. Os indicadores potenciais, a seleccionar em função dos dados disponíveis, incluem:

1) **A EFPT enquanto proporção do ensino secundário**, que expressa a inscrição na EFPT num determinado nível educativo em percentagem do número total de alunos inscritos em todos os programas (EFPT e ensino geral) nesse nível. Este indicador realça a relação entre o desenvolvimento do ensino geral secundário e o da EFPT. O indicador pode ser calculado para cada nível, de acordo com a estrutura organizativa específica dos programas de EFPT;

2) **A taxa de crescimento anual dos alunos de EFPT**, que calcula o aumento da inscrição e do acesso à EFPT em determinados níveis ao longo dos anos;

3) **A taxa de inscrição no sector privado**, que mostra a proporção de alunos de EFPT formados no sector privado. Este indicador ajuda a analisar a importância relativa da oferta de formação pública e privada e as possíveis evoluções cronológicas. O indicador pode ser calculado para todos os aprendentes de EFPT ou por nível, em função dos dados disponíveis;

4) **O número de alunos de EFPT por 100.000 habitantes**, como mostra o Exemplo 10.4 a seguir. O Banco Mundial compilou uma considerável base de dados para este indicador. A vantagem deste indicador reside no facto de utilizar dados de inscrição na EFPT sem distinção de nível, sendo, por conseguinte, mais fácil de aplicar em casos em que as classificações CITE não são óbvias; e

5) **A taxa de transição**, que analisa o fluxo de aprendentes ao longo da EFPT e mede a mobilidade efectiva entre os diferentes ciclos do sistema educativo.

A inscrição na EFPT varia de país para país. Expressos em percentagem da inscrição total no ensino secundário, os dados de 2006 do UIS revelam, por exemplo, que as percentagens médias nos países africanos subsarianos eram inferiores às de outras regiões do mundo, embora tivessem crescido significativamente entre 1999 e 2007. As taxas são geralmente superiores nos países francófonos, correspondendo as mais elevadas ao Ruanda (36%).[75]

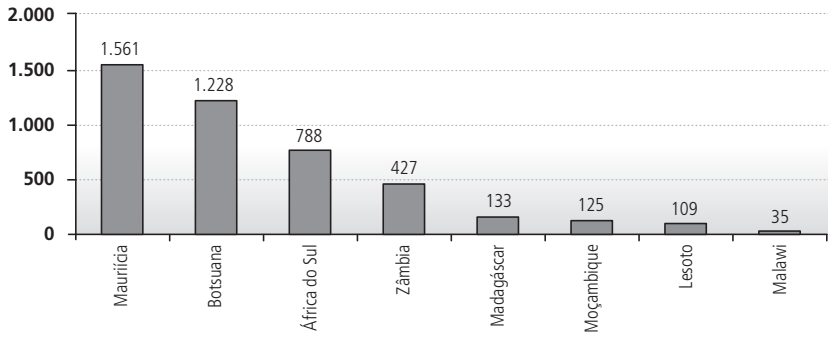
EXEMPLO 10.4

(Comparação Internacional da Inscrição na EFPT): Alunos de EFPT por 100.000 Habitantes no Malawi, 2008, em Comparação com Outros Países da SADC, 2008

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

A Figura 10.2 apresenta os valores comparativos da inscrição na EFPT formal expressos em percentagem da população total numa selecção de países africanos. Os dados foram extraídos de uma base de dados compilada pelo Banco Mundial mediante análises a todo o sector da educação e outras pertinentes. Cabe notar que a análise de tal comparação é problemática principalmente porque não se pode garantir que, para cada país, os números representem toda a oferta de formação, incluindo a EFPT formal, não-formal e informal. As deficiências nos dados, que ocorrem frequentemente na EFPT não-formal/informal, induzem valores mais baixos.

FIGURA 10.2 - Alunos de EFPT por 100.000 Habitantes no Malawi e Outros Países da SADC, 2008



Conclusões

Os números de matrículas registadas no Malawi mostram que apenas 35 em cada 100.000 habitantes estão inscritos em programas de EFPT, o que corresponde ao valor mais baixo do universo dos países em que existem dados comparativos. Segundo os números disponíveis, a oferta de EFPT na Maurícia é 45 vezes superior à do Malawi. Observa-se que os países onde se regista uma oferta relativamente boa, nomeadamente Maurícia, Botsuana e África do Sul, pertencem aos grupos de rendimento mais elevado.

Compreensão dos Problemas de Acesso

Reflectindo o crescente interesse na maioria dos países pelo desenvolvimento das competências, as taxas de inscrição na EFPT ficam frequentemente aquém dos objectivos fixados para as políticas de expansão do sub-sector. Neste contexto, é útil realizar análises para identificar as causas da reduzida inscrição. Tal análise virá muito amiúde demonstrar que as aspirações da população alvo e das estruturas de gestão em relação à EFPT são tão contingentes quanto a escassez de oportunidades de EFPT.

Os motivos mais comuns para as baixas taxas de inscrição na EFPT são geralmente:

1. Oferta de formação insuficiente em termos de instalações físicas e conteúdos programáticos por actividade ou nível profissional. Não raro, a oferta de formação difere consideravelmente entre os meios rurais e urbanos ou entre regiões.

2. Em muitos países, um exame detalhado das estruturas de formação e da frequência revelará a subutilização da capacidade. Visitas directas às instituições de formação permitirão verificar que muitas vezes os programas de formação têm lugares vagos e as instalações estão muito desaproveitadas. Isto pode ser causado por:

   - Falta de interesse do grupo alvo, devido à desactualização dos programas ministrados por uma organização de formação centrada na oferta, passando por currículos desadequados das necessidades do mercado de trabalho e/ou custo elevado da participação.

   - Gestão deficiente da capacidade de formação, em que os programas são oferecidos sem atender à procura ou não dispõem dos recursos suficientes em termos de professores/instrutores, materiais didácticos e equipamentos. Também é comum nas instituições públicas de EFPT formal que os programas sejam estritamente oferecidos em conformidade com o calendário académico, o que obsta à flexibilidade necessária para aumentar a frequência num determinado nível, através da introdução de turnos duplos, programas ao fim-de-semana e durante as férias, etc.

A tabela seguinte apresenta uma lista de possíveis questões e fontes de informação para identificar as causas potenciais do reduzido acesso:

TABELA 10.6 - Principais Questões e Fontes de Informação para Problemas de Acesso

Problemas de Acesso	Principais Questões para Identificar Problemas de Acesso	Dados Necessários	Fontes de Dados
Insuficiente Oferta de Formação	As capacidades nacionais de EFPT são suficientes para satisfazer a procura potencial? (segundo metas nacionais de inscrição ou outros indicadores).	- Capacidade de formação efectiva - Metas nacionais de inscrição na EFPT. Calcular a percentagem da capacidade efectiva em relação às metas fixadas .	SIGE; estatísticas nacionais sobre inscrição; planos de desenvolvimento do sector da educação/EFPT (ver acima).
	As instituições de EFPT estão dispersas no país em função da distribuição demográfica?	- Mapeamento das Instituições de EFPT; - Localização da capacidade de EFPT por região ou distrito; - Distribuição demográfica por região ou distrito, ou por jovens que deixam a escola Calcular a percentagem da capacidade de EFPT em relação à população para cada região ou distrito.	SIGE; informação pela autoridade de EFPT ou pelo ministério de tutela; estatísticas demográficas ou estatísticas do SIGE dos jovens que deixam a escola.
	Se as instituições de EFPT estão concentradas (normalmente em países pequenos), as instalações de alojamento são suficientes para os alunos do exterior?	- Política de alojamento - Disponibilidade efectiva de instalações de alojamento.	SIGE; autoridade reguladora de EFPT ou ministério de tutela; visitas a escolas individuais; inquérito às instituições de EFPT.

Subutilização da Capacidade	Os valores efectivos da inscrição correspondem à capacidade?	- Cálculo da capacidade de inscrição total - Inscrição efectiva - Calcular a percentagem da capacidade utilizada.	Autoridade reguladora de EFPT ou ministério de tutela; SIGE, estatísticas nacionais de inscrição.
	Há diferenças significativas de utilização da capacidade entre programas, tipos de instituições ou níveis de EFPT?	- Dados como acima especificado, desagregados por programas (áreas de competência), nível de formação e meio rural/urbano - Cálculo como acima especificado desagregado por factor indicado.	Dados como acima especificado; inquérito às instituições de EFPT; entrevistas com instituições de formação seleccionadas.
Problemas de Gestão	Os programas oferecidos nas actuais Instituições de EFPT estão em consonância com as expectativas dos alunos e a procura do mercado de trabalho?	- Dados sobre eficácia externa (ver Secção 5) - Gama de programas oferecidos - Inquéritos sobre percepção - Estudos sobre política de EFPT.	Ver Secção 5; SIGE; autoridade reguladora de EFPT ou ministério de tutela; estudos de acompanhamento; outros estudos de EFPT
	Estão disponíveis os recursos adequados (instrutores/professores, material didáctico, oficinas, equipamento) para oferecer todos os programas em conformidade com o plano curricular?	- Dados sobre instituições, instalações e recursos de EFPT.	SIGE; Inquérito às instituições de EFPT; visitas às instalações e entrevistas com instituições de EFPT
	Podem as instituições de EFPT aumentar a admissão de alunos mediante uma melhor utilização dos recursos, isto é, através da introdução de turnos duplos, maior flexibilidade de formação, cursos de formação à noite, ao fim-de-semana ou durante as férias? Na negativa, o que as impede?	- Informação qualitativa sobre a gestão.	Inquérito às instituições de EFPT; entrevistas com instituições de EFPT.
	As instituições de EFPT podem modificar a gama de cursos oferecidos a fim de responder à procura?	- Regulamentos e directrizes sobre gestão de EFPT.	Legislação pertinente (lei de EFPT, lei de bases do sistema educativo, regulamentos de aplicação); entrevistas com directores de EFPT a nível escolar e com autoridade reguladora de EFPT/ministério de tutela.
Insuficiente Interesse dos Alunos em EFPT	Qual é a reputação da EFPT, em geral, e entre os jovens de deixam a escola, em particular?	- Percepção e reputação de EFPT.	Inquéritos sobre percepção; estudos sectoriais de EFPT e documentos estratégicos; entrevistas com partes interessadas, instrutores, pais e alunos.
	Há outros factores conhecidos que impeçam os alunos de frequentar programas de EFPT?		Entrevistas com partes interessadas, alunos, pais e professores, estudantes com necessidades especiais.
Insuficiente Procura Efectiva de EFPT	O custo elevado (propinas e alojamento) impede os jovens que deixam a escola de frequentar a EFPT?	- Informação sobre propinas em comparação com as cobradas no ensino geral; - Percepção do impacto do valor das propinas.	Organismos de acreditação; estudos sobre financiamento de EFPT; inquérito às instituições de EFPT; entrevistas com partes interessadas.
	Há bolsas de estudo disponíveis para os alunos pobres interessados que cubram as despesas directas e eventuais custos de oportunidade da formação?	- Informação sobre bolsas de estudo e critérios de atribuição - Dados sobre bolsas de estudo - Dados sobre os custos efectivos a suportar pelos alunos.	Autoridade reguladora de EFPT ou ministério de tutela; estudos sobre financiamento e custo de EFPT; inquérito às instituições de EFPT.

2.1.2 AVALIAÇÃO DO ACESSO À EFPT NÃO-FORMAL E INFORMAL

Como já se frisou, pode ser difícil quantificar a inscrição e o acesso a outros sistemas de prestação de EFPT que não o formal numa dimensão que seja suficientemente fiável e abrangente para ser integrada numa análise quantitativa. Ocasionalmente, os inquéritos às famílias ou os inquéritos às forças de trabalho fornecerão elementos agregados sobre o acesso dos trabalhadores ao desenvolvimento das competências.

Em todo o caso, uma análise do sector da educação deverá tentar recolher toda a informação disponível a fim de demonstrar em que medida os percursos alternativos da EFPT complementam a oferta formal. A tabela seguinte apresenta as possíveis fontes de dados sobre as mais importantes vias de formação não-formal/informal existentes em muitos países.

TABELA 10.7 - Fontes Potenciais para Identificar o Acesso a Diferentes Sistemas de Prestação (Não-Formal)

Sistemas de Prestação	Fontes Potenciais
Programas Não Formais Prestados por Ministérios e Instituições Públicas	Os dados são raramente registados sistematicamente a nível agregado. Estudos sectoriais precedentes podem ter recolhido a oferta relevante. Os dados podem geralmente ser obtidos directa-mente junto dos ministérios de tutela e das autoridades pertinentes. Tipicamente estes incluem os ministérios do trabalho, agricultura, comércio e indústria, saúde, turismo e transportes, autoridades de investimento e afins, bem como serviços públicos e outras empresas, nomeadamente de telecomunicações, de abastecimento de água e electricidade, operadoras aéreas, etc. As dotações orçamentais para a formação nos diferentes sectores podem servir de ponto de partida para identificar as organizações relevantes.
Programas Não Formais Prestados por ONG e Instituições Privadas	Registo de prestadores de formação acreditados pelas autoridades reguladoras (tipicamente ministérios da educação e/ou do trabalho ou autoridades de EFPT); anuários de prestadores de EFPT; dados compilados por associações de prestadores de formação privados, estudos sobre formação não-formal. As fontes indirectas também incluem dados do registo dos exames vocacionais ou dados de sistemas de avaliação e certificação similares acessíveis aos alunos que concluem a formação não-formal.
Formação em Empresa	Estudos sobre formação em empresa; avaliações do clima de investimento; inquéritos junto de câmaras de comércio e organizações de empregadores.
Aprendizagem tradicional	Estudos realizados no contexto de micro e pequenas empresas e de iniciativas de desenvolvimento do sector informal e apoio à aprendizagem tradicional, entrevistas com operadores do sector informal e associações empresariais.

Fonte: Autor.

2.2 EQUIDADE

Em matéria de equidade, um aspecto importante no âmbito de uma análise do sector da educação refere-se ao acesso por género. No entanto, podem surgir outras questões de equidade no que diz respeito ao acesso dos mais pobres, dos estudantes que vivem em áreas marginalizadas (nomeadamente, regiões menos desenvolvidas, meios rurais ou zonas afectadas por conflitos), das pessoas portadoras de deficiências e das minorias religiosas ou étnicas. A ênfase dependerá, por conseguinte, do contexto específico de cada país. A secção seguinte introduz questões analíticas e metodologias de análise da igualdade de género e, subsequentemente, aborda sucintamente outras questões de equidade, em particular as relacionadas com a condição social.

Frequentemente, as vias não-formais e informais de EFPT disponibilizadas por organizações não-públicas visam especificamente os grupos marginalizados. Uma análise da equidade deve, pois, ser transversal a todo o espectro da EFPT.

2.2.1 IGUALDADE DE GÉNERO

Indicadores e Fontes

A igualdade de género mede-se em geral pela **taxa de participação feminina (TPF)** que expressa a percentagem de estudantes femininas de toda a população discente.

A fórmula a utilizar é:

• Principais definições

Taxa de Participação Feminina (TPF):

$$\frac{\textit{Número de mulheres inscritas em EFPT (ou no segmento de EFPT específico em análise) x100}}{\textit{Número total de estudantes inscritos em EFPT (ou no mesmo segmento específico)}}$$

Todas as estatísticas sobre inscrição e admissão são normalmente desagregadas por género fornecendo a principal fonte de análise sobre a matéria. Em EFPT, as TPF variam consideravelmente por ocupação/actividade profissional. Tanto quanto permitem os dados, a análise de género deve incluir sempre esta dimensão. Geralmente, a TPF também varia consideravelmente entre níveis de EFPT, muitas vezes com base no facto de as ocupações típicas masculinas ou femininas ocorrerem mais ou menos frequentemente a níveis diferentes. A EFPT de nível básico costuma ser dominada pelos tradicionais ofícios técnicos, enquanto as modernas funções administrativas, geralmente mais atractivas para as raparigas, são frequentemente dominadas pela oferta de EFPT a nível pós-secundário, como demonstra o Exemplo 10.5.

EXEMPLO **10.5** **(Taxas de Participação Feminina em Diferentes Vias de EFPT): Inscrição por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009.**
Fonte: Adaptado de Johanson e Okema, 2011.

A tabela regista a inscrição em diferentes vias de EFPT formal no Uganda por género e calcula a taxa de participação feminina. Uma tabela similar pode ser construída por área ocupacional (nomeadamente, cursos de construção, agricultura, engenharia, produção, têxteis, serviços de escritório, artesanato, etc.).

TABELA 10.8 - Inscrição por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009

	Inscrição			% Femin.
	Masc.	Femin.	Total	
Nível básico – total	*8.511*	*2.314*	*10.825*	*21*
Escolas Técnicas	4.943	1.364	6.307	22
Escolas Agrárias	889	274	1.163	24
Escolas Politécnicas	2.679	676	3.355	20
Nível médio – total	*9.313*	*1.464*	*10.777*	*14*
Institutos Técnicos	7.564	1.299	8.863	15
Institutos de Form. Prof.	1.749	165	1.914	9
Nível terciário – total	*8.404*	*4.878*	*12.832*	*38*
Faculdades Técnicas	1.844	116	1.960	6
Escolas de Comércio	2.054	1.745	3.799	46
Institutos de Saúde	1.842	828	2.670	31
Inst. de Agronomia e Afins	1.268	844	1.662	24
Cooperativas de Ens. Sup.	672	723	1.395	52
Institutos de Gestão	724	622	1.346	46
Total	*26.228*	8.656	34.434	25

Conclusões

Os números revelam uma Taxa de Participação Feminina relativamente desequilibrada entre os três níveis de EFPT e entre diferentes tipos de estabelecimentos escolares. A TPF com uma média de 14% é particularmente baixa no nível médio (2º ciclo do ensino secundário). Isto é fruto da supremacia das áreas formativas tradicionalmente dominadas pelos homens nos institutos técnicos e nos centros de formação profissional. Note-se também a enorme diferença nas TPF entre as faculdades técnicas e as escolas de comércio a nível terciário. Isto pode explicar-se pelo facto de as segundas oferecerem mais do que qualquer outro curso de EFPT que seja atractivo para as alunas (secretariado, contabilidade, gestão, etc.).

Porque a igualdade de género tem figurado em lugar de destaque nas políticas de educação no passado, as séries cronológicas das TPF são úteis para analisar se a participação feminina aumentou realmente no período em análise. Se os dados o permitirem, seria preferível realizar este exercício por área profissional, a fim de estabelecer se o aumento da TPF resulta de uma diversificação na gama de programas oferecidos ou de um incremento na inscrição feminina em sectores profissionais tradicionalmente masculinos. A Tabela 10.9 sugere um quadro para essa análise.

TABELA 10.9 - Modelo de Tabela Comparativa das TPF ao Longo do Tempo, por Área Profissional

	TPF em 2005 em %	TPF em 2008 em %	TPF em 2011 em %
Total de todas as áreas profissionais			
Construção			
Engenharia			
Produção			
Serviços/gestão de escritório			
Agricultura			
…			

Se as estatísticas do SIGE ou os dados das autoridades reguladoras de EFPT não estiverem desagregadas por actividade profissional, os dados das comissões de exame sobre a participação podem ser utilizados como estimativa.

Embora a participação feminina em EFPT possa estar a aumentar em muitos países, os obstáculos estruturais continuam a impedir as estudantes de serem tão bem-sucedidas quanto os colegas homens. Uma comparação desagregada por género das taxas de aprovação nos exames pode servir de ponto de partida para identificar potenciais entraves ao aproveitamento escolar associado ao género. O REEP do Malawi de 2010, por exemplo, revelou que as taxas de aprovação feminina se situam constantemente entre 10% e 20% abaixo das taxas de aprovação dos estudantes masculinos, o que indicia problemas de aproveitamento escolar específicos das estudantes femininas. Uma análise similar pode ser realizada para as taxas de abandono escolar, se os dados o permitirem.

Compreensão das Questões de Género em EFPT

As dimensões de género em EFPT são influenciadas por factores específicos. Uma análise dos factores de crescimento dos índices de paridade constitui, por conseguinte, uma contribuição importante para o desenvolvimento de políticas de promoção da igualdade de género em EFPT. Estes factores incluem:

1) Provavelmente, o principal factor determinante da participação feminina na **EFPT é a gama de ofícios/áreas profissionais abrangidas pelas formações propostas.** De modo geral, subsiste a tradicional segregação entre géneros nas actividades profissionais, embora alguns países tenham feito progressos no aumento da participação feminina em sectores tradicionalmente masculinos (metalurgia, soldadura, electricidade). É importante analisar o que gera o aumento da Taxa de Participação Feminina: se há mais raparigas em sectores tradicionalmente masculinos ou se há oferta de mais sectores tradicionalmente femininos. Esta informação esclarecerá os decisores para a elaboração de políticas eficazes de promoção da igualdade de género em EFPT.

2) A **percentagem de professores/instrutores do sexo feminino em EFPT.** A análise também pode considerar a inclusão de uma análise das correlações entre o desenvolvimento da participação feminina e a percentagem de professoras/instrutoras no sistema.

3) Os motivos do baixo aproveitamento escolar e das elevadas taxas de abandono escolar das raparigas apesar do aumento da TPF residem frequentemente num **ambiente de aprendizagem hostil às mulheres.** Estes são estruturalmente idênticos aos do ensino geral e incluem a falta de professores do sexo feminino (que sirvam de modelo), a insuficiência de dormitórios e instalações sanitárias para raparigas, bem como práticas discriminatórias e assédio sexual.

4) O abandono escolar elevado, à semelhança do ensino geral, está muitas vezes ligado à **gravidez juvenil.**

Na maioria dos casos, tais factores só podem ser identificados através de mecanismos qualitativos (isto é, entrevistas com o director e os professores, os responsáveis pela igualdade de género e as estudantes).

2.2.2 OUTRAS QUESTÕES DE EQUIDADE

A equidade em EFPT também significa que todos os estudantes (e, para o efeito, qualquer outro grupo alvo potencial) têm a oportunidade de frequentar uma formação se assim o desejarem independentemente da sua condição social, origem ou meio de residência. Os parágrafos seguintes abordam sucintamente alguns aspectos de equidade relacionados com a condição social e o meio de residência.

Equidade social

Uma análise do sector da educação deve procurar avaliar em que medida os pobres têm acesso a programas de EFPT e que factores determinantes afectam as suas chances de participação.

As estatísticas nacionais, nomeadamente os inquéritos às famílias, fornecem geralmente dados suficientes para analisar as **chances de aceder à educação e formação em níveis diferentes segundo a condição social** dos agregados familiares, expressa em quintis de rendimento. Esta análise foi descrita no capítulo 6 para todo o sector da educação. Uma análise mais exaustiva, permitindo a desagregação por nível e por sistema prestador de EFPT, pode não ser possível, visto que os dados dos inquéritos às famílias não distinguem entre diferentes percursos de EFPT. É igualmente interessante realizar uma **análise da incidência nos beneficiários** que calcule a distribuição do impacto da despesas públicas com a EFPT nos diferentes grupos de rendimento. Consulte, por favor o Capítulo 6 que inclui a reflexão e a metodologia para tal análise.

TABELA 10.10 - Summary of Key Questions to Assess Issues Related to TVET Access by the Poor

Problemas	Principais Questões
Elevado Custo da Formação	Os custos da formação são proibitivamente altos e levantam um obstáculo ao acesso dos pobres?
	As propinas (preço total, incluindo ensino, alojamento e outras taxas) são mais altas em EFPT do que na via comparável no ensino geral?
Impacto das Bolsas de Estudo	Existem bolsas de estudo ou outros regimes de apoio financeiro (empréstimos estudantis) disponíveis para os alunos de EFPT a fim de mitigar os problemas de acesso causados pelos altos custos de formação?
	As bolsas de estudo são concedidas com base no mérito ou os critérios de concessão incluem alguma forma de discriminação positiva (quotas, etc.) a favor dos pobres?
	Qual a eficácia das iniciativas de discriminação positiva?
Baixo Acesso à Educação?	Os pobres são discriminados em EFPT porque é mais provável que provenham de meios rurais ou regiões menos desenvolvidas?
	Os pobres são discriminados em EFPT porque é menos provável que reúnam os critérios necessários à admissão em programas de EFPT?

Alguns factores que explicam as conclusões relativas ao acesso à EFPT por condição social incluem:

1) Os elevados custos de formação podem levantar um obstáculo ao acesso de estudantes pertencentes aos agregados familiares pobres. A prestação de EFPT é mais onerosa do que o ensino primário e o ensino geral (ver Capítulo 3) e isto pode traduzir-se em propinas superiores às cobradas pelo sistema de ensino geral. Para além disso, as instituições de EFPT estão frequentemente distantes dos locais de residência, o que pressupõe custos de alojamento e alimentação. Acresce que é necessário pagar os exames vocacionais e outros testes e estes são frequentemente mais onerosos do que no ensino geral.

2) Em muitos países, as bolsas de estudo concedidas pelo Estado (ou ajudas financeiras) estão disponíveis para um número reduzido de estudantes que frequentam a EFPT formal. As bolsas de estudo visam atenuar o impacto financeiro para os pobres.

No entanto, as bolsas de estudo são frequentemente concedidas não com base na necessidade social, mas no mérito, isto é, são os melhores estudantes que as recebem. Ora, em geral, os estudantes economicamente mais favorecidos têm melhor aproveitamento escolar (ver também a análise no capítulo 6). Neste caso, as bolsas de estudo não vêm lutar contra a discriminação por razões sociais, mas sim reforçá-la. O mesmo ocorre se as bolsas de estudo ou os empréstimos estudantis forem predominantemente concedidos aos estudantes do ensino superior (ver Exemplo 10.6).

3) Do mesmo modo, os requisitos quanto ao nível de educação mínimo para a admissão na EFPT (dependendo do nível de EFPT: diploma do ensino primário, do 1° ciclo do ensino secundário ou do 2° ciclo do ensino secundário) tendem a discriminar os pobres, já que é menos provável que os estudantes de agregados familiares pobres atinjam um nível de educação superior aos estudantes dos agregados familiares mais ricos.

EXEMPLO 10.6 **(Acesso a Empréstimos Estudantis): Empréstimos Estudantis, por Nível de Ensino e Tipo de Instituição, Tanzânia, 2008/09**

Fonte: Adaptado do REEP da Tanzânia, 2011.

A tabela extraída do REEP da Tanzânia de 2011 indica o custo social no ensino superior e no sistema educativo técnico pós-secundário associado aos empréstimos estudantis. Três factores principais geram este tipo de custo social: (1) a proporção de estudantes que beneficiam dos empréstimos; (2) o valor médio do empréstimo estudantil; e (3) a proporção desse valor que é transferida directamente para os estudantes a fim de cobrir as suas despesas.

TABELA 10.11 - Custo Social, por Nível de Ensino e Tipo de Instituição, Tanzânia, Exercício Fiscal de 2008/09

	Ensino Superior	Ensino Técnico Não Superior	Total
Proporção de Beneficiários de Empréstimos Estudantis	***47,9%***	***1,3%***	***38,50%***
em Instituições Governamentais	43,0%	0,6%	34,60%
em Instituições Não-Governamentais	65,4%	3,9%	52,60%
Valor do Empréstimo (Milhões de TZS)	***2,18***	***2,37***	***2,18***
Estudantes em Instituições Governamentais	1,96	2,25	1,96
Estudantes em Instituições Não-Governamentais	2,69	2,43	2,69
Bolsas de Estudo no Estrangeiro	6,23	-	6,23
Proporção do Empréstimo Transferida Directamente para os Estudantes	***70,0%***	***69,9%***	***70,00%***
Estudantes em Instituições Governamentais	74,2%	76,1%	74,20%
Estudantes em Instituições Não-Governamentais	62,7%	67,0%	62,80%
Rubricas por memória			
Número de Beneficiários de Empréstimos	56.798	398	57.196
Em Instituições Governamentais	39.858	133	39.991
Em Instituições Não-Governamentais	16.940	265	17.205
Bolsas de Estudo no Estrangeiro	1.034	0	1.034

Conclusões
57.196 estudantes beneficiaram do sistema de empréstimos estudantis, representando 38,5% de todos os estudantes em instituições pós-secundárias públicas e privadas. Aproximadamente 70% do valor médio do empréstimo foi directamente transferido para os estudantes. O valor do empréstimo correspondia ao custo de vida na Tanzânia. No entanto, a proporção de estudantes do ensino superior que beneficiam do regime de empréstimos (48%) era muito superior à dos estudantes em EFPT (1,3%). A proporção no ensino superior parece excessiva e claramente inequitativa considerando que menos de 10% das famílias dos estudantes do pós-secundário pertencem aos quintis mais pobres.

Os dados necessários para avaliar as questões acima referidas são fornecidos pela análise descrita em outros capítulos deste Guia, nomeadamente o capítulo 3 no que se refere aos dados relativos ao custo da formação, a secção 3 deste capítulo especificamente sobre o custo da formação em EFPT e o capítulo 6 para os dados sobre o nível de educação e o sucesso escolar consoante a condição social dos estudantes. As informações sobre a forma como as bolsas de estudo são concedidas podem ser obtidas junto da entidade competente na autoridade reguladora de EFPT ou no ministério de tutela.

Dificuldades de Acesso por Área de Residência

As instituições de EFPT estão raramente distribuídas de modo uniforme por todo o país. Algumas regiões podem estar mal servidas e frequentemente a oferta é menor nos meios rurais do que nos urbanos. Isto deve-se geralmente à natureza da EFPT, que, por motivos de eficácia, precisa de estar concentrada e ganha em estar perto dos principais parques industriais. Não obstante, a distribuição espacial da oferta de EFPT é muitas vezes uma prioridade política que dita dispendiosos planos de expansão pelo governo.

Os factores que influenciam a distribuição espacial da oferta e que importa ponderar quando se examinam questões de equidade por localização e por divisão entre o meio urbano e o meio rural incluem:

1) A distribuição espacial da oferta de EFPT varia muito entre níveis de EFPT. As instituições de formação básica vocacionadas para níveis de competências mais baixos podem estar mais dispersas e implantadas nos meios rurais. Em muitos países, as políticas de EFPT estão direccionadas para a expansão da oferta através da implantação de instalações descentralizadas de EFPT em todo o país. Estes programas visam geralmente o nível básico da EFPT, nomeadamente a formação pós-primária ministrada em centros de desenvolvimento das competências, institutos politécnicos, etc. A situação é diferente no nível superior da EFPT que requer instalações mais sofisticadas e oferece programas mais especializados. As instituições são, pois, em menor número e mais concentradas.

2) As instituições de EFPT tendem a situar-se em meios urbanos, simplesmente porque a EFPT de boa qualidade beneficia da proximidade dos mercados e dos centros de produção. As instituições de EFPT em meio rural têm mais dificuldade em incluir empresários nos seus órgãos de gestão, em organizar estágios industriais para os seus

estudantes, em comercializar bens e serviços produzidos durante a formação para aumentar as receitas, em atrair bons professores e em elevar a qualidade dos serviços de formação através da interacção com produtores. Os planos políticos para situar as instituições de EFPT em meio rural a fim de facilitar o acesso da população local e aumentar o interesse pela vida agrária têm, pois, de considerar a correlação entre acessibilidade e pertinência.

Uma análise do sector da educação deve, no mínimo, procurar fazer o levantamento da oferta de EFPT em todo o país por nível e, se possível, por área formativa.

2.3 EFICÁCIA EXTERNA

Os programas de EFPT são concebidos especificamente para preparar quem os conclui para o trabalho.[76] A eficácia externa indica a pertinência dos programas de EFPT para as exigências do mercado de trabalho. Uma descrição exaustiva do mercado de trabalho no contexto da EFPT inclui geralmente um capítulo sobre a eficácia externa da análise do sector da educação. O Capítulo 5 deste Guia vai mais longe.

Um sistema de EFPT bem projectado precisa de assentar numa análise apropriada do mercado de trabalho e os programas deverão ser constantemente aperfeiçoados e ajustados a fim de satisfazer a evolução das necessidades do mundo do trabalho em matéria de qualificações e competências, nomeadamente através da adaptação regular dos currículos e da selecção dos programas oferecidos. Estes permanecerão pertinentes se forem prestados perto do mundo do trabalho a que se destinam e em estreita cooperação com peritos industriais e representantes empresariais.

Esta secção centra-se em indicadores que permitem medir a pertinência da oferta de formação, avaliar a correspondência entre as qualificações e as competências obtidas pelos graduados de EFPT e as exigidas pelo mercado de trabalho, e analisar as estruturas e serviços para garantir a eficácia externa.

A medição da eficácia externa da EFPT deparou com consideráveis desafios no passado, devido à inexistência ou à escassez de dados suficientemente desagregados sobre os resultados dos percursos de EFPT no mercado de trabalho. Com o crescente interesse dos governos e dos parceiros de desenvolvimento na EFPT, esta situação está lentamente a mudar, nomeadamente com a realização de estudos de acompanhamento mais abrangentes. O Anexo 5.5 apresenta uma breve introdução destes estudos.

2.3.1 PERTINÊNCIA DA PRESTAÇÃO DA FORMAÇÃO

A forma como os programas de EFPT são estruturados e prestados afecta a sua pertinência como, por exemplo, a possibilidade de os estudantes obterem as competências e atitudes que o mercado de trabalho exige conduzindo a boas oportunidades de emprego dos graduados e à satisfação dos empregadores com os resultados da EFPT.
A experiência internacional aponta que a formação é tanto mais relevante quanto mais as empresas estiverem envolvidas e o currículo integrar o conhecimento profissional prático. O envolvimento das empresas na prestação da formação pode ser organizado através de acolhimento industrial ou mais intensamente através de modalidades cooperativas de prestação da formação, das quais a forma mais avançada será representada por estágios formais. Em alternativa ou em adição à partilha de responsabilidade pela prestação da formação, as instituições de EFPT também podem integrar nas suas operações modalidades de exposição ao mundo de trabalho (por exemplo, visitas regulares a empresas) ou serviços de incubação de empresas. Participar no funcionamento de uma empresa estudantil, como parte da organização da formação ou como actividade extracurricular, pode ser outra forma de sensibilizar e preparar mais cabalmente os estudantes para as suas saídas profissionais.

Para alcançar a pertinência da formação nesta acepção, a UNESCO propõe (e compila dados comparáveis internacionais sobre a matéria) uma série de indicadores para examinar a relação entre as instituições de EFPT e o mundo do trabalho. Seguem-se alguns destes indicadores expressos e explicados mais exaustivamente:

1) A **proporção de estudantes do ensino secundário/terciário em sistemas de formação dual** mede a pertinência da EFPT avaliando a proximidade do mercado de trabalho do sistema de EFPT. O indicador assume que a formação dual (ou cooperativa) está mais próxima das necessidades do mundo do trabalho do que a mera formação escolar;

2) O **rácio de cursos de EFPT com formação prática obrigatória em empresas** mede a pertinência da EFPT em termos de exposição ao mundo de trabalho e a incorporação desta exposição no currículo;

3) A **proporção de instituições de EFPT que realizam pelo menos uma visita a uma empresa por ano** mede a pertinência da EFPT avaliando a oportunidade de os estudantes serem expostos ao mundo do trabalho. Os dados são obtidos através do inquérito às instituições de EFPT; e

4) O **rácio de instituições de EFPT com uma incubadora de empresas ou qualquer outra actividade profissional que envolva directamente os estudantes** mede a pertinência dos programas de EFPT avaliando a disponibilidade de serviços de promoção do trabalho independente para os estudantes. Os dados são obtidos através do inquérito às instituições de EFPT. Este indicador é particularmente útil nos países em que é grande a importância do trabalho independente como saída para os graduados de EFPT.

• Principais indicadores propostos pela UNESCO - Receptividade do mercado de trabalho à EFPT

A percentagem de estudantes do ensino secundário/terciário em formação dual é o rácio de estudantes inscritos em programas de formação dual, em que parte da formação é prestada em contexto empresarial:

$$\frac{\textit{N° de estudantes em formação dual x 100}}{\textit{N° total de estudantes do ensino secundário/terciário}}$$

O rácio de cursos de EFPT com formação prática obrigatória em empresa:

$$\frac{\textit{N° de cursos de EFPT com formação prática obrigatória em empresa x 100}}{\textit{N° total de cursos de EFPT}}$$

A proporção de instituições de EFPT que realizam pelo menos uma visita a uma empresa por ano:

$$\frac{\textit{N° de instituições de EFPT que realizam uma visita anual a uma empresa x 100}}{\textit{N° total de instituições}}$$

O rácio de instituições de EFPT com uma incubadora de empresas ou qualquer outra actividade profissional que envolva directamente os estudantes:

$$\frac{\textit{N° de instituições de EFPT com actv. profissional c/ estudantes ou apoio ao emprego independente x 100}}{\textit{N° de instituições de EFPT}}$$

Os dados para calcular estes indicadores podem ser obtidos junto do ministério de tutela/autoridade responsável pela EFPT ou, eventualmente, através do SIGE, no caso dos dois primeiros indicadores. Se o acolhimento industrial é ou não obrigatório é geralmente uma questão curricular. Note-se que o acolhimento industrial obrigatório pode não implicar que haja sempre estágios disponíveis para todos os estudantes. Particularmente em países com uma base industrial diminuta, as instituições de EFPT têm frequentemente dificuldade em garantir estágios para o crescente número de alunos de EFPT.[77]

2.3.2 VALOR DAS QUALIFICAÇÕES DE EFPT NO MERCADO DE TRABALHO

A medição mais adequada para avaliar o valor (e, mais concretamente, o valor relativo dos diferentes regimes de EFPT num país, se os dados permitirem a análise comparativa) das qualificações de EFPT no mercado de trabalho é o nível de emprego e a massa salarial.

Medição da Integração e Conformidade Profissional

Sugere-se que sejam calculados dois indicadores para avaliar se os graduados de EFPT encontram emprego após a formação e se este está relacionado com o programa que os graduados frequentaram e as competências adquiridas:

1) A **taxa de integração líquida após X anos** mostra a percentagem de graduados de EFPT que conseguiram emprego, expressa volvido um determinado número de anos sobre a graduação. O indicador mede a eficácia externa de EFPT, para avaliar os domínios e sectores em que a integração profissional é mais positiva e mais rápida. Os dados necessários podem ser obtidos em estudos de acompanhamento, bem como em inquéritos às famílias ou às forças de trabalho. Os postos considerados incluem o sector formal e informal;

2) A t**axa de conformidade** (ou **taxa de adequação entre a formação e o emprego**) permite avaliar a correspondência entre a formação proposta e as oportunidades de emprego. Os dados estão disponíveis nos inquéritos às famílias ou às forças de trabalho. Também é possível calcular este indicador modificado a partir de estudos de acompanhamento tomando como base o universo da população graduada empregada. É preferível desagregar por área de estudo e por sector de emprego formal/informal. A conformidade entre a formação e o emprego é forte quando o indicador é superior a 50%.

• Principais indicadores propostos pela UNESCO - Integração profissional dos graduados de EFPT

A **taxa de integração líquida após x anos** é o rácio de graduados que conseguiram emprego X anos depois de obter a sua qualificação:

$$\frac{\text{N° de graduados (por sector ou área de estudo) que completaram o curso após, no máximo, X anos e que agora têm emprego x 100}}{\text{N° de graduados por sector ou área de estudo na coorte}}$$

A **taxa de adequação entre a formação e o emprego/taxa de conformidade** é o rácio de trabalhadores em actividades que correspondem à área de estudo inicial:

$$\frac{\text{N° de pessoas a trabalhar numa actividade que corresponde à sua formação x 100}}{\text{N° de pessoas a trabalhar no sector em causa}}$$

Taxa de integração líquida

Os dados necessários para calcular este indicador incluem a situação profissional por qualificação de EFPT e ano de qualificação. Neste contexto, a disponibilidade de dados pode ser o maior problema. Os Inquéritos às Forças de Trabalho (IFT) e os Inquéritos às Famílias (IaF) proporcionam amiúde conjuntos de dados abrangentes sobre a situação profissional. O principal entrave neste contexto é a disponibilidade, fiabilidade e exaustividade dos dados básicos sobre o percurso escolar. Frequentemente, a EFPT nem sequer está incluída nos questionários como categoria educativa distinta e, quando está, o nível de desagregação é insuficiente. A EFPT muitas vezes não é classificada por nível educativo e raramente por tipo (formal/não-formal; longa duração/curta duração). Por exemplo, os dados disponíveis para o REEP do Malawi apenas permitiram uma análise dos concluintes da EFPT formal pós-secundária por sector de emprego.[78]

A análise do sector da educação também pode considerar a realização de estudos de acompanhamento dos graduados (ver Anexo 5.5), se estes não tiverem sido efectuados pelos ministérios de tutela/autoridades responsáveis pela EFPT. Os estudos de acompanhamento contêm geralmente informação mais desagregada sobre os resultados em termos de emprego por programa e área formativa. Por isso, permitem comparar a eficácia externa dos programas (por exemplo, regimes de aprendizagem contra programas escolares, formações de longa duração contra curta duração), dos sistemas de prestação (isto é, privado/público) ou da área formativa. Como tal, não só prestam informação sobre a eficácia externa da EFPT na integralidade, mas também assistem no planeamento e na definição de prioridades em termos de modalidades de formação a apoiar especificamente e áreas formativas a expandir ou a anular.

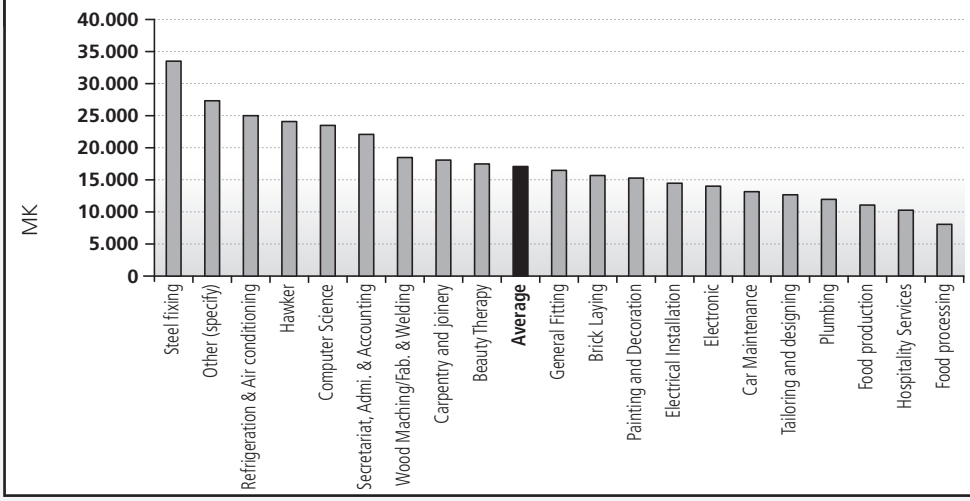
EXEMPLO 10.7

(Comparação do Rendimento dos Concluintes de EFPT por Grupo Profissional para Analisar a Eficácia Externa): Rendimento Médio Mensal dos Concluintes de EFPTE por Grupo Profissional, Malawi, 2009

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

A Figura 10.3 foi construída a partir dos resultados de um estudo de acompanhamento realizado entre os concluintes da EFPTE e do ensino superior no Malawi em 2008.

FIGURA 10.3 - Rendimento Mensal Líquido Médio dos Concluintes de EFPTE, Malawi, 2008



Conclusões

O estudo de acompanhamento dá conta de diferenças consideráveis ao nível do retorno para os concluintes da EFPT por área de estudo. Os trabalhadores siderúrgicos, os técnicos especializados (por exemplo, em refrigeração) e os trabalhadores de escritório ganham relativamente mais do que os mecânicos de automóveis, cozinheiros ou pedreiros, o que traduz uma maior procura dos primeiros no mercado de trabalho. Tal pode explicar-se parcialmente pelo facto da maioria das especializações profissionais que pagam abaixo da média pertencer ao sector informal.

Taxa de Conformidade (ou Taxa de Adequação entre a Formação e o Emprego)

Os dados necessários para calcular este indicador podem ser extraídos dos inquéritos às forças de trabalho ou dos estudos de acompanhamento.[79] Mais uma vez, os estudos de acompanhamento permitem geralmente uma desagregação mais precisa por área de estudo e tipo de programa de formação. No caso do estudo de acompanhamento, os dados permitirão ainda estimar os salários médios auferidos pelos graduados por profissão, o que é instrumental na avaliação do valor relativo da formação por área formativa, como se pode ver no Exemplo 10.7.

Os resultados da avaliação das taxas de integração e de conformidade e dos salários médios têm de ser cuidadosamente analisados à luz dos factores determinantes do mercado de trabalho. Por exemplo, uma taxa de integração reduzida (isto é, uma taxa de desemprego elevada dos graduados de EFPT) pode explicar-se por uma oferta excedentária de trabalhadores qualificados ou simplesmente pelo facto de os empregadores, apesar da procura, não estarem satisfeitos com as aptidões, competências e/ou atitudes dos graduados de EFPT. No primeiro caso, seria preciso reduzir a oferta de EFPT nessa área formativa, enquanto, no outro caso, seria necessário melhorar a qualidade da formação. Uma queda súbita nas taxas de integração também pode ser fruto de uma recessão económica acompanhada do aumento consequente do desemprego.

As consideráveis diferenças salariais identificadas entre grupos profissionais, como indicado no exemplo do Malawi (ver Figura 10.3), podem decorrer do facto dos empregos de numa determinada área formativa (por exemplo, transformação alimentar, manutenção de automóveis e confecção de vestuário) pertencerem predominantemente ao sector informal onde os salários são geralmente inferiores aos auferidos no sector formal ou público.

Taxas de Retorno (TR) da EFPT

Uma análise comparativa das taxas de retorno em diferentes níveis de escolaridade confirma o valor económico inerente a cada nível educativo adicional alcançado. Assume-se que as Taxas de Retorno (TR) reflectem a maior produtividade laboral induzida pela educação. As TR privadas indicam o rendimento médio suplementar obtido por um indivíduo como consequência da sua formação em relação ao custo suportado (incluindo as perdas de rendimento devido à extensão dos estudos). A TR social informa sobre o ganho da sociedade em geral. É calculada estabelecendo a relação entre o rendimento adicional esperado e o custo total envolvido na educação, tanto privada como pública.

A análise das taxas de retorno de cada nível de educação ajuda a compreender se os investimentos na educação estão a ser benéficos para as famílias em particular, benéficos para a sociedade em geral, e se estão a ser bem distribuídos.

A metodologia de cálculo das TR é explicada mais exaustivamente no capítulo 5 sobre eficácia externa. A análise da eficácia externa de EFPT ganharia relevância se as TR pudessem ser calculadas por nível de EFPT, bem como por tipo de programa/prestador. Se os dados o permitirem, uma análise da TR agregada por duração também pode ser instrumental para documentar as frequentes discussões sobre a extensão ideal dos programas de EFPT. Os dados pertinentes sobre os custos da formação e os salários podem ser obtidos através da avaliação de custos da EFPT descrita na Secção 3, através dos inquéritos às famílias ou às forças de trabalho e, eventualmente, através dos estudos de acompanhamento.

2.3.3 SERVIÇOS E INFORMAÇÕES SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Dispor de informações exactas e pontuais sobre o mercado de trabalho é essencial ao planeamento da EFPT. Em particular, são necessárias as seguintes informações:

- Dados sobre os alunos que deixam a escola e outros grupos alvo da EFPT para definir a procura potencial de formação em quantidade e qualidade;
- Informações sobre o défice de competências e a procura de competências não satisfeita no mercado de trabalho, tanto no domínio do emprego formal como no informal;
- Informações sobre futuras necessidades de competências, induzidas pelos sectores económicos emergentes;
- Indicações sobre os sectores em declínio e os segmentos do mercado de trabalho saturados.

Frequentemente, estão disponíveis muitas informações relevantes sobre o mercado de trabalho. As fontes potenciais de tais informações incluem estatísticas do SIGE, inquéritos às famílias e às forças de trabalho, inquéritos aos estabelecimentos e aos empregadores e outras sondagens e estudos relevantes, avaliações do clima de investimento ou inquéritos sectoriais específicos.

No entanto, o sector da EFPT mantém-se separado dessas fontes de informação, isto é, os dados relevantes não são adequadamente preparados e traduzidos em informações que possam ser utilizadas pelos decisores. A análise pode avaliar a situação das fontes de informação disponíveis no mercado de trabalho e da sua utilização para efeitos de planeamento da EFPT a fim de estabelecer as condições estruturais para a orientação do mercado de trabalho. A Tabela 10.12 sintetiza as principais questões neste contexto.

TABELA 10.12 - Principais Questões para Avaliar a Disponibilidade e a Utilização da Informação sobre o Mercado de Trabalho no Contexto da EFPT

	Principais questões
Disponibilidade/ Qualidade das Informações	Que informações sobre o mercado de trabalho estão disponíveis, quem as recolhe e qual a sua fiabilidade? Os dados básicos do mercado de trabalho sobre emprego e salários são desagregados por qualificações de EFPT? Os dados sobre a procura de competências são recolhidos? Com que frequência os dados são actualizados? Os dados estão disponíveis? São produzidos relatórios?
Utilização das Informações pela EFPT	Em que medida os dados e as informações são disponibilizados aos planeadores da EFPT? Em que processos de planeamento da EFPT são utilizados os dados do mercado de trabalho (por exemplo, desenvolvimento e revisão curricular, decisão sobre a introdução de novos cursos e cancelamento de programas existentes, etc.)? Que capacidades institucionais existem nos órgãos incumbidos do planeamento da EFPT para análise do mercado de trabalho? Há mecanismos de comunicação estabelecidos entre as unidades de planeamento da EFPT e as organizações incumbidas da recolha de dados, nomeadamente institutos de estatística, ministérios do trabalho, etc.?

2.3.4 ADEQUAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

A pertinência do sistema de EFPT no mercado de trabalho também é influenciada pela disponibilidade e pela qualidade dos serviços que assistem na adequação entre a oferta de trabalho e a procura de mão-de-obra qualificada, nomeadamente serviços de Aconselhamento e Orientação Profissional (AOP) e de Colocação Profissional (CP). Os serviços de AOP assistem os jovens que deixam a escola e outros grupos alvo a fazerem a escolha certa em termos de carreira quando seleccionam os programas de EFPT, enquanto os serviços de CP ajudam os jovens que ingressam no mercado de trabalho a entrar em contacto com os empregadores.

Os serviços de AOP e CP de boa qualidade, prestados quer por agências a nível central (por exemplo, Ministério do Trabalho através dos centros de emprego), quer directamente por instituições de EFPT, são raros nos países em desenvolvimento, mas, nos últimos anos, têm sido desenvolvidos esforços consideráveis, apoiados por parceiros de desenvolvimento, para melhorar a sua disponibilidade. Uma análise do sector da educação pode avaliar a disponibilidade e a qualidade de tais serviços pautando-se pelas principais questões sintetizadas na Tabela 10.13.

2.3.5 PROMOÇÃO DO TRABALHO INDEPENDENTE E DO DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL

O acesso aos Serviços de Formação Empresarial (SFE) e aos Serviços de Desenvolvimento Empresarial (SDE) é essencial quando o trabalho independente representa para os graduados da EFPT uma proporção significativa do mercado de trabalho. Poderá geralmente transpor o âmbito de uma análise do sector da educação para levar a cabo uma avaliação abrangente do panorama e da qualidade de tais serviços, mas um breve inventário da sua disponibilidade para os graduados da EFPT pode ser instrumental para identificar potenciais

TABELA 10.13 - Principais Questões para Avaliar a Adaptação ao Mercado de Trabalho

	Principais questões
Aconselhamento e Orientação Profissional	Que serviços de AOP estão disponíveis? Quem os presta? Quem são os destinatários dos serviços de AOP? Jovens que deixam a escola, alunos de EFPT, outros? Que percentagem do grupo alvo definido teve acesso aos serviços no ano passado? Que instrumentos são usados e estes são regularmente actualizados? Os instrumentos baseiam-se em informações actualizadas sobre o mercado de trabalho? As instituições de EFPT realizam jornadas abertas? Os serviços de AOP estão disponíveis por via electrónica (meios digitais ou internet) aos conselheiros ou estudantes? As escolas e instituições de EFPT têm conselheiros profissionais designados? São formados e regularmente sujeitos a reciclagem profissional? Os recursos orçamentais são suficientes para manter os serviços? O sistema de AOP é regularmente monitorizado?
Colocação Profissional	Que serviços de CP estão disponíveis? Quem os presta? Quem são os destinatários? Que percentagem dos destinatários é efectivamente visada? Os agentes de colocação são formados e regularmente reciclados? Como é organizada a informação sobre as vagas? Que segmentos do mercado de trabalho são visados pelo sistema de CP? Qual a eficácia do sistema, isto é, quantos jovens que deixam a escola ou graduados de EFPT encontraram emprego através do sistema de CP? Como é assegurada a interacção entre as empresas e os agentes de colocação? As instituições de EFPT organizam regularmente jornadas abertas para a indústria? São organizadas feiras profissionais? O sistema é regularmente monitorizado?

défices na orientação dos programas de EFPT para o mercado de trabalho. As principais questões incluem:

- Que serviços estão disponíveis para apoiar os graduados de EFPT a enveredar pelo trabalho independente? Quem os organiza?
- Que proporção de graduados de EFPT tem acesso aos serviços?
- Os serviços financeiros e de incubação de empresas recebem informações abrangentes sobre o mercado?
- Há serviços de acompanhamento disponíveis para os jovens empresários?
- Qual a eficácia dos serviços (isto é, quantos graduados de EFPT enveredam realmente pelo trabalho independente)?
- O impacto dos serviços é regularmente avaliado e os instrumentos e ferramentas são regularmente actualizados com base em relatórios de acompanhamento?

SECÇÃO 3

CUSTO E FINANCIAMENTO

Esta Secção examina as modalidades específicas de financiamento dos sistemas de EFPT e as suas implicações na avaliação do custo e financiamento. Propõe um método de análise das despesas públicas com a EFPT, da avaliação de outras fontes de financiamento, de estudo e cálculo das estruturas de despesas e dos desafios inerentes aos custos unitários. Deve ser lida em conjunto com o Capítulo 3 deste Guia, que contém a análise de custo e financiamento de todo o sector da educação.

3.1 INTRODUÇÃO

Em termos globais, a EFPT é consideravelmente mais onerosa do que o ensino geral. Isto resulta (geralmente) de rácios alunos/professores mais baixos e de custos elevados dos materiais didácticos. Além disso, os custos de desenvolvimento são muito mais altos devido à necessidade de dispendiosas oficinas e laboratórios. As restrições financeiras e o sub-financiamento são frequentes, sobretudo nos programas públicos de EFPT, o que pode afectar a qualidade da prestação da formação.

Mais do que o ensino geral, a EFPT é geralmente financiada por fontes múltiplas. Para satisfazer as necessidades de financiamento no contexto de processos de reforma da EFPT, que visam, muitas vezes, o aumento da inscrição e a melhoria da qualidade, uma maior diversificação das fontes de financiamento tem figurado em lugar de destaque nas mais recentes propostas reformadoras.

A diversidade das fontes de financiamento suscita problemas à análise do custo e financiamento. As fontes clássicas são indicadas na Tabela 10.14 a seguir.

TABELA 10.14 - Resumo das Fontes de Financiamento Clássicas da EFPT	
Fontes	**Observações**
Dotações Orçamentais Públicas	Na maioria dos países o financiamento público destina-se exclusivamente às instituições de formação públicas, no entanto, as instituições privadas têm vindo a ser cada vez mais abrangidas, sobretudo quando as subvenções não são pagas a título de financiamento institucional e salários dos professores, mas através de cheques-formação, subsídios per capita, etc.
Fundos Provenientes de Imposições a Título de Formação	Destinam-se a substituir ou complementar as dotações orçamentais. As imposições a título de formação, quando existem, provêm geralmente das empresas.
Contribuições dos Agregados Familiares (Privados)	As principais contribuições directas para a formação provêm de taxas de formação e outras (por exemplo, exames). Outros custos indirectos, nomeadamente o custo de vida, os transportes, etc. podem ser somados para calcular o montante total das contribuições privadas.
Empresas	Afora o financiamento da formação através de impostos e fundos provenientes de imposições a título de formação, as empresas contribuem através de patrocínio da formação do pessoal ou de apoio directo às instituições de formação.
Actividades Geradoras de Receita das Instituições de Formação	Podem incluir não só a "venda" de serviços de formação, mas também de outros bens e serviços produzidos ou não durante a formação.
Doadores	Mediante contribuições para o orçamento de Estado ou apoio directo a instituições de formação ou estruturas de gestão.

Cada sistema prestador de EFPT possui diferentes mecanismos de financiamento, que têm de ser identificados e quantificados o mais amplamente possível, como indica o Exemplo 10.8.

EXEMPLO **10.8**

(Inventário Nacional das Diferentes Fontes de Financiamento): Fontes de Financiamento da EFPTE (Educação e Formação Profissional, Técnica e Empresarial), Malawi, 2009

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

Conclusões

A EFPTE no Malawi é financiada por seis fontes principais: o orçamento de Estado, os fundos provenientes de imposições a título de formação, as contribuições dos agregados familiares privados através de propinas, as empresas envolvidas na formação no posto de trabalho e na formação em

TABELA 10.15 - Fontes de Financiamento da EFPTE por Sistema Prestador, Malawi, 2009			
Tipo de formação / **Fontes**	**Formação em Instituições Públicas de EFPTE**	**Formação por Prestadores Não Públicos**	**Formação por Empregadores (Interna, em Alternância e Externa)**
Dotações Orçamentais Públicas	Financiamento básico dos Centros de Formação; financiamento da formação sectorial (hídrica, agrária, médica, etc.) e formação vocacionada para grupos alvo específicos (deficientes, etc.)	Subsídios a prestadores (paraestatais) com grupos alvo específicos, por exemplo MEDI	
Fundos Provenientes de Imposições a Título de EFPTE (Pagas por Empresas Públicas e Privadas)	Subsídios da Autoridade para a Educação e Formação Profissional, Técnica e Empresarial (AEFPTE) do sector formal para material didáctico - mecenato na área da aprendizagem, subvenções específicas para capital de investimento, bolsas de estudo.	Financiamento de programas especiais realizados por instituições privadas visando principalmente o sector informal	Reembolso parcial do custo dos programas de formação do pessoal às empresas sujeitas a imposições

Agregados Familiares Privados	Propinas e despesas de alojamento	Propinas. No caso de prestadores comerciais privados trata-se de taxas de recuperação de custos	Aceitação de trabalho gratuito ou contra salário reduzido em caso de aprendizagem tradicional
Actividades Geradoras de Receita	Comuns em instituições públicas de EFPTE	Comuns em ONG que prestam serviços de EFPTE, bem como ocasionalmente em instituições comerciais privadas	
Empresas	Cofinanciamento indirecto através de imposições a título de EFPTE e proposta de lugares de estágio	Cofinanciamento indirecto através de imposições a título de EFPTE	Financiamento directo de centros de formação de empresa e patrocínio de programas de formação de pessoal (interno ou externo)
Doadores Estrangeiros	Contribuição pouco significativa actualmente; alguns programas especiais recebem apoio dos doadores.	Algumas ONG e ordens religiosas estrangeiras envolvidas no financiamento da formação em ONG; alguns programas especiais recebem apoio dos doadores; também financiamento da EFPTEA	

alternância, as actividades geradoras de receita das instituições da EFPTE e, por fim as contribuições dos parceiros de desenvolvimento. As empresas são obrigadas a dar formação sistemática aos seus funcionários o que representa uma entrada de fundos EFPTE no financiamento dos principais sistemas prestadores de EFPT. Esta fonte é mais importante do que as dotações directas do orçamento de Estado, que, em geral, só co-financiam os programas regulares formais prestados pelas instituições públicas EFPTE.

A criação de um fluxograma dos recursos financeiros pode ser útil para ilustrar as fontes de financiamento e as suas aplicações em todo o sistema de EFPT, ver Exemplo 10.9 abaixo.

EXEMPLO 10.9

(Representação das Fontes de Financiamento da EFPT por Fluxograma): Fluxo dos Fundos na EFPT Pública, Vietname, 2007

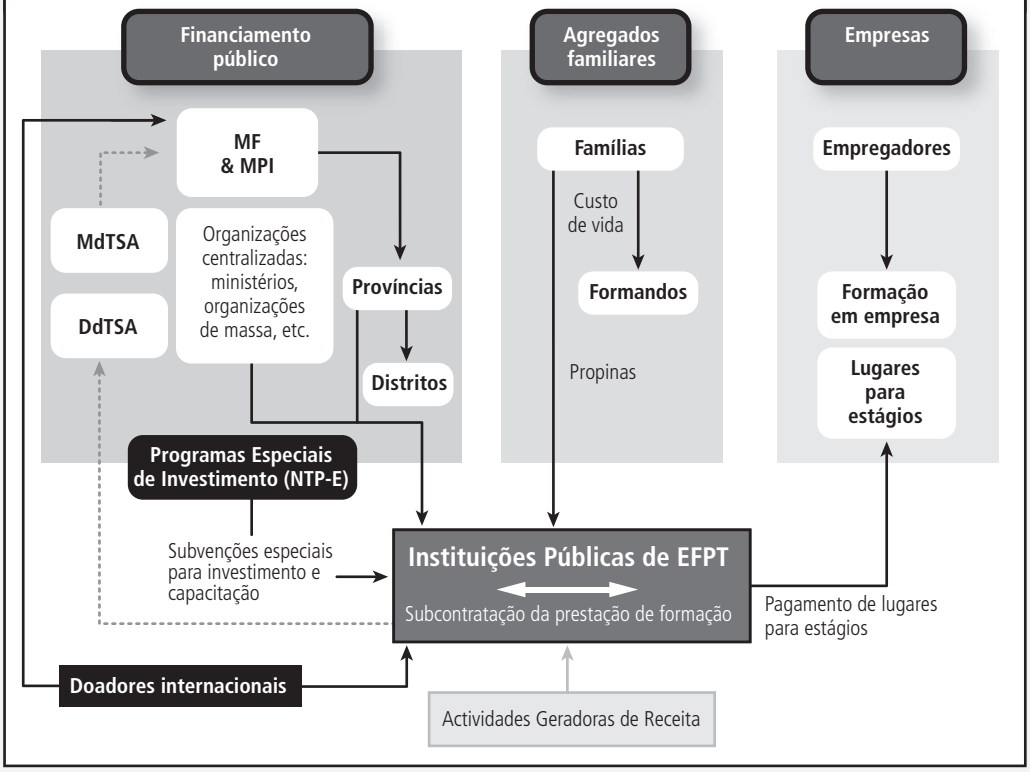
Fonte: Franz, Jutta. 2007. Financing of Technical and Vocational Education and Training (TVET). Vietnam. Draft Report of a Fact Finding Mission. Prepared for German Technical Cooperation with Vietnam, Promotion of TVET

A figura mostra um fluxograma dos recursos financeiros para o sistema de EFPT formal (sob a tutela do Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais (MdTSA) do Vietname).

Conclusões

A EFPT pública no Vietname é principalmente financiada por fundos públicos e cofinanciada em parte pelos agregados familiares que pagam propinas. As empresas não estão envolvidas. Ao invés, as instituições de EFPT têm geralmente de pagar às empresas para que aceitem receber estudantes em estágio. Os fundos públicos são atribuídos a instituições através de vários canais: desembolsos directos a instituições centralizadas através dos ministérios de tutela e indirectos por via provincial ou distrital no caso de instituições descentralizadas. Os fundos de investimento são canalizados directamente para as instituições a partir do ministério das finanças através de programas de investimento especialmente desenhados. Os parceiros de desenvolvimento canalizam as suas contribuições quer directamente para as instituições, quer através do governo como apoio ao orçamento.

FIGURA 10.4 - Principal Fluxo de Fundos no Sistema Público de EFPT (MdLISA), Vietname, 2007



3.2 ANÁLISE DA DESPESA PÚBLICA COM A EFPT

A análise da EFPT deve, em primeiro lugar, definir o montante total da despesa pública com a EFPT, tanto em despesas correntes como em despesas de investimento e desenvolvimento. Isto inclui todas as despesas associadas à EFPT formal, incluindo despesas de gestão administrativa a todos os níveis, despesas inerentes a exames e certificações, a formação de professores/instrutores e quaisquer dotações atribuídas a um fundo de formação, se aplicável. Tais despesas são geralmente incorridas pelo Ministério de tutela da EFPT, isto é, o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho.[80] No entanto, a despesa pública total também inclui, como o Exemplo 10.10 demonstra, as despesas de funcionamento de instituições de formação especializadas e/ou instituições de formação de pessoal tuteladas por outros ministérios, que ascendem frequentemente a montantes consideráveis.

EXEMPLO 10.10

(Cálculo da Despesa Pública Total com o Desenvolvimento de Competências): Despesa Pública Total com a EFPTE, Malawi, 2007/08

Fonte: Adaptado do REEP do Malawi, 2010.

TABELA 10.16 - Total da Despesa Pública para a EFPTE 2007/08, MWK

CORRENTE	Kwachas do Malawi
Ministério da Educação	
Dotação às Faculdades Técnicas	168.724.305
Despesas administrativas, Departamento da EFPT	10.645.000
Subsídio do MdEST para a AEFPTE	60.000.000
Instituto de Desenvolvimento Profissional	40.832.395
Com participação do MdEST nas despesas administrativas totais da EFPTE	7.636.322
Júri dos Exames Nacionais do Malawi (MANEB), com participação da EFPTE	2.912.738
Comissão Nacional da UNESCO, comparticipação da EFPTE	76.426
Ministério do Trabalho (MdT)	
Departamento dos Exames Vocacionais	32.448.940
Outros ministérios	
Escola de Recursos Naturais	6.000.000
Escola de Formação da Polícia de Limbe	26.611.680
Escola de Formação da Polícia de Mtakataka	22.442.527
Academia Militar do Malawi	272.339.089
Faculdade da Floresta e Fauna Selvagem do Malawi	18.489.195
Escola de Formação da Aviação Civil	9.796.137
Escola Naval	14.831.550
MEDI (Instituto de Desenvolvimento Empresarial do Malawi)	60.000.000
Unidade de Engenharia Militar	5.739.295
Sub-total	436.249.473
Total	759.525.599
CAPITAL	
Institutos politécnicos locais (MdT), contribuições dos doadores	77.920.000
Modernização dos exames vocacionais (MdT), doadores	303.156.000
Modernização dos exames vocacionais (MdT), Governo do Malawi	24.843.000
Total identificado orçamentado	405.919.000
Total identificado executado	24.843.000

Conclusões

Os números revelam claramente que a despesa com a EFPT formal é apenas uma pequena proporção da despesa total do Governo do Malawi com a formação. 57% de toda a despesa pública corrente com a EFPT no ano em apreço (2007/08) pertenciam a outros ministérios que não o da educação e do trabalho, que administravam a EFPT formal e os sistemas de avaliação/certificação pertinentes. A Academia Militar do Malawi recebeu mais fundos públicos do que qualquer outra instituição individual ou sistema prestador. O seu orçamento é apenas ligeiramente inferior à verba atribuída à totalidade das actividades relacionadas com a formação (prestação da formação mais funções reguladoras) do Ministério da Educação.

A principal fonte para avaliação da despesa pública total é geralmente o orçamento de Estado. Se a apresentação do orçamento não for suficientemente desagregada para permitir identificar os montantes consagrados à formação e as dotações destinadas às instituições de formação, pode ser necessário obter as verbas orçamentadas por ministério.

Note-se que o sector da EFPT padece frequentemente de taxas de execução orçamental muito reduzidas, reflectindo o seu baixo estatuto no sector da educação ou, caso as subvenções tenham aumentado, uma limitada capacidade de absorção. Devem, pois, ser usados dados orçamentais efectivos, sempre que possível.

As despesas públicas com a EFPT podem ser utilizadas para fins de comparação internacional com vista a proporcionar aos decisores políticos um referencial para a planificação das despesas. Um indicador da despesa pública com a EFPT neste contexto é a percentagem atribuída à EFPT na despesa total da educação, que só é útil se a EFPT geral formal for considerada um sub-sector da educação e, consequentemente, for financiada pelo ministério da educação. O Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e a UNESCO/África compilaram dados internacionais comparativos para este indicador. Segue-se um exemplo.

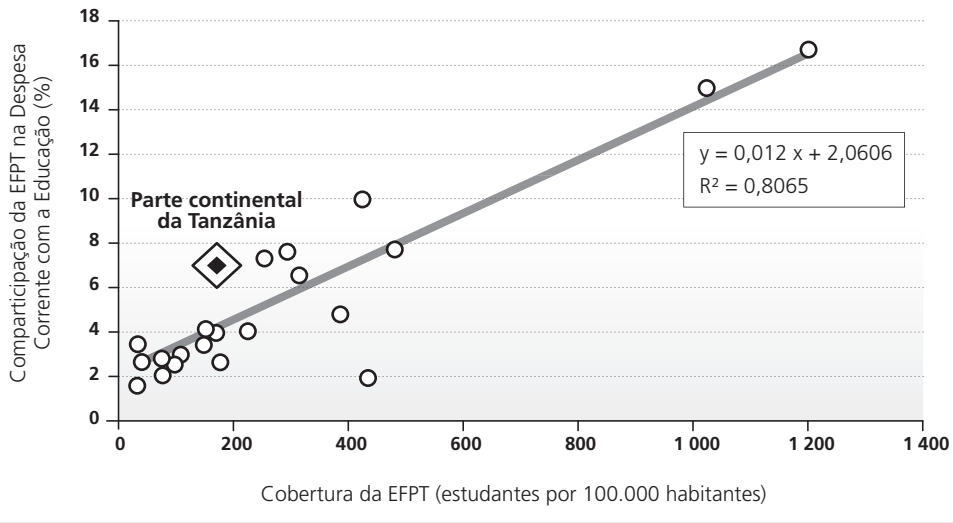
EXEMPLO 10.11

(Dotação Pública para a EFPT Expressa em Percentagem da Despesa Total do Sector da Educação): Dotação para a EFPT da Despesa Pública Corrente com Educação, por Cobertura, Tanzânia e Outros Países Africanos, 2006

Fonte: UNESCO/BREDA, 2011. REEP da Tanzânia.

A Figura 10.5 mostra a despesa pública com a EFPT expressa em percentagem da despesa corrente total com a educação em relação à cobertura do sistema de EFPT (número de estudantes por 100.000 habitantes).

FIGURA 10.5 - Dotação à EFPT da Despesa Pública Corrente com a Educação, por Cobertura, Tanzânia e Países Africanos Comparáveis, 2006 ou AMR



Conclusões
A figura mostra claramente que a proporção da despesa com a EFTP no orçamento da educação na parte continental da Tanzânia é significativamente superior à média dos países africanos comparáveis representada pela linha de tendência.

Apresenta-se seguidamente uma lista dos indicadores propostos pela UNESCO para a análise do financiamento público da EFPT. Estes incluem[81]:

1. A **percentagem do orçamento da educação atribuída à EFPT** mede a importância da EFPT no orçamento público da educação e da formação;
2. As **despesas públicas com a EFPT expressas em percentagem das despesas públicas totais com a educação** medem o volume de financiamento público para a EFPT. Se esta percentagem for superior à anterior, indica que uma parte considerável da despesa com a EFPT é assumida por outros ministérios e sectores públicos;
3. As **despesas públicas com a EFPT por estudante em percentagem do PIB *per capita*** avaliam a importância relativa dada ao financiamento da EFPT proporcionalmente à riqueza nacional; e
4. As **despesas públicas com a EFPT por tipo de despesa** apresentam uma síntese da estrutura da despesa com a EFPT. O contexto específico do país pode sugerir uma maior desagregação. Por exemplo, nos países em que os custos de alojamento são controversos, pode ser vantajoso calculá-los separadamente.

• Indicadores propostos pela UNESCO - Financiamento Público da EFPT

Percentagem do Orçamento da Educação Atribuído à EFPT
Rácio entre os recursos públicos atribuídos à EFPT e os recursos públicos atribuídos à educação

$$\frac{\textit{Dotação orçamental para a EFPT x 100}}{\textit{Orçamento da Educação}}$$

Despesas públicas com a EFPT expressas em percentagem das despesas públicas totais de educação

$$\frac{\textit{Montante das despesa pública correntes atribuídas à EFPT x 100}}{\textit{Montante total das despesas correntes atribuídas à educação}}$$

Despesas públicas com a EFPT por estudante em percentagem do PIB *per capita*
Rácio entre a despesa média com a EFPT por estudante e o rendimento médio *per capita* no país

$$\frac{\textit{Montante das despesas públicas ordinárias por estudante de EFPT x 100}}{\textit{PIB per capita}}$$

Despesas públicas com a EFPT por tipo de despesa
Rácio dos diferentes tipos de despesa expresso em percentagem das despesas públicas totais com a EFPT.

$$\frac{\textit{Despesas públicas com a EFPT por tipo de despesa x 100}}{\textit{Despesas públicas totais com a EFPT}}$$

3.3 ANÁLISE DE OUTRAS FONTES DE FINANCIAMENTO

Um inventário e análise de outras fontes de financiamento da EFPT é útil para abranger os recursos nacionais necessários ao desenvolvimento das competências e para informar o debate público sobre a diversificação do financiamento da EFPT. A tabela seguinte apresenta uma síntese dos locais onde se pode obter informação sobre as mais importantes fontes de financiamento:

TABELA 10.17 - Dados/Informações sobre as Fontes de Financiamento da EFPT

Fonte de Financiamento	Fontes e Observações
Agregados Familiares Privados	**EFPT Formal Pública** Dados do SIGE sobre receitas das instituições de formação registadas. É importante considerar os problemas de fiabilidade dos dados do SIGE para a EFPT. Avaliação dos orçamentos das instituições de formação individuais, obtidos quer no ministério de tutela, quer directamente na instituição. Neste caso, a análise pode ter de limitar-se a um número mais reduzido de "casos típicos". Informações das autoridades reguladoras sobre as propinas dos programas de formação formal. É importante considerar que as propinas fixadas oficialmente não representam frequentemente as contribuições reais esperadas dos agregados familiares. Pode ser útil realizar uma avaliação exaustiva dos custos privados nas instituições de EFPT, incluindo igualmente verbas como taxas de exame, uniformes escolares, custos de alojamento, outros custos sociais, transportes, etc. **Mercado Privado da Formação** É importante considerar o mercado privado de formação neste contexto, já que, em geral, é financiado exclusivamente pelas propinas pagas pelos agregados familiares privados. Juntamente com estimativas sobre a inscrição em instituições de formação privadas (distinguir entre instituições comerciais privadas e ONG), a informação sobre as propinas médias praticadas pelas instituições de formação privadas pode proporcionar uma estimativa das contribuições privadas neste segmento de formação. As informações sobre as propinas praticadas pelo mercado privado de formação podem ser obtidas junto da entidade pública de registo, de associações de prestadores privados de formação, ou – mais provavelmente – através de um inquérito directo por amostragem e/ou métodos pragmáticos de recolha de informações, nomeadamente selecção de anúncios na imprensa. Estudos seleccionados podem obter informações sobre o regime financeiro da formação sob a forma de aprendizagem tradicional. **Nível Nacional Agregado** Os dados dos inquéritos às famíliaspodem conter informações sobre despesas com educação por nível e tipo de ensino, que também inclui a EFPT. É importante considerar que estes dados combinam frequentemente tipos de EFPT muito diferentes (formal, não-formal, formação de professores, etc.), por isso convém prestar atenção às inconsistências metodológicas.
Empregadores/ Empresas	Os empregadores contribuem principalmente através de imposições a título de formação, financiamento de formação interna e patrocínio de programas de formação profissional organizados no exterior. Afora as contribuições sob a forma de imposições a título de formação, é geralmente difícil obter dados. As fontes de dados incluem: Os dados sobre as contribuições sob a forma de imposições estão geralmente bem documentados na autoridade de gestão, isto é, Fundo de Formação, Autoridade de EFPT, ou outras. As Avaliações do Clima de Investimento (ACI) incorporam dados sobre as despesas com formação das empresas, limitadas ao tipo de empresas consideradas. Os estudos especiais sobre a formação interna e o envolvimento dos empregadores na formação. Os inquéritos ao mercado de trabalho e aos estabelecimentos podem conter dados sobre as despesas com formação. Os dados e informações recolhidas por organizações de empregadores e câmaras/associações empresariais.
Parceiros de Desenvolvimento	É geralmente difícil obter um panorama geral das fontes de financiamento estrangeiro da EFPT. Por exemplo, muitas ONG recebem doações de países estrangeiros que não são registadas. No entanto, as doações estrangeiras mais importantes são geralmente registadas no orçamento do sector (em caso de apoio ao orçamento) pelas entidades coordenadoras de programas de cooperação para o desenvolvimento ou pelo ministério de tutela. Outras fontes incluem grupos de coordenação dos doadores ou entrevistas com doadores individuais.
Receitas Comerciais de Instituições de Formação	As receitas de actividades geradoras de receita constituem por vezes uma fonte considerável para as instituições de EFPT. As informações podem estar incluídas nos dados do SIGE ou disponíveis a partir dos orçamentos institucionais recolhidos nos ministérios de tutela. No entanto, muitas vezes entrevistas directas com a direcção das instituições de EFPT é a única forma de obter dados razoavelmente fiáveis.

3.4 ESTRUTURA DA DESPESA COM A EFPT

Numa análise das estruturas de despesas com a EFPT, isto é, a distribuição percentual das despesas pelas principais rubricas orçamentais, é importante entender os potenciais factores induzidos por recursos que afectam a qualidade da formação. As estruturas de custos na EFPT diferem do ensino geral. Geralmente, a proporção de custos consagrada aos materiais didácticos consumidos na formação prática é suposto ser relativamente elevada na EFPT. Uma análise das estruturas de despesas efectivas poderia mostrar, por exemplo, que a despesa efectiva do material didáctico fica aquém do que seria de esperar nesse plano curricular, o que indicaria problemas na qualidade da formação prática. A nível agregado, as estruturas de despesas com a EFPT são avaliadas no Capítulo 3 no âmbito da análise geral da despesa com a educação. A análise da EFPT, no entanto, deve ir mais longe desagregando as estruturas das despesas correntes por sistema prestador de EFPT e/ou instituições individuais ou tipo de instituições para identificar diferenças por segmentos. Os resultados alimentarão, entre outros, a avaliação da qualidade na secção 4 deste capítulo.

A despesa corrente pode ser dividida em grandes categorias:

- Pessoal docente, incluindo salários, prestações sociais e aperfeiçoamento profissional,
- Gestão da instituição de formação, incluindo custos do pessoal de gestão e apoio, transporte, etc.
- Despesas gerais institucionais, incluindo custos dos serviços de utilidade pública, arrendamento, consumíveis de escritório, seguros e outras,
- Material didáctico, incluindo material para seminários, material pedagógico, manutenção do equipamento, etc.
- Benefícios sociais, incluindo custos de alojamento e alimentação, eventos sociais, ajudas financeiras, se pertinente.

Cada país usa classificações estruturais gerais em consonância com a nomenclatura orçamental e a análise deverá seguir a classificação adoptada no país em causa (ver Exemplo 10.12). A Tabela 10.18 apresenta um modelo que inclui as estruturas de custos.

EXEMPLO **10.12**

(Estrutura da Despesa com EFPT): Distribuição da Despesa Pública Corrente, Tanzânia, 2001 e 2009

Fonte: Adaptado do REEP da Tanzânia, 2011.

TABELA 10.18 - Valor e Distribuição da Despesa Pública Corrente da Autoridade de Educação e Formação Profissional (AEFP),por Principais Rubricas, Tanzânia, 2001 e 2009

TZS Constante de 2009 (mil milhões)	2001		2009		Variação Real (%)
	Valor	Prop. (%)	Valor	Prop. (%)	
Despesas com Formação (Centros da AEFP)	*10,44*	*60,9*	*10,26*	*41,9*	*-1,7 %*
Cursos de longa duração	*8,02*	*46,8*	*8,70*	*35,5*	*8,5 %*
Remuneração do pessoal	*3,46*	*20,2*	*3,97*	*16,2*	14,7 %
Material didáctico	1,38	8,1	1,72	7,0	24,6 %
Despesas de Alojamento	0,39	2,2	0,66	2,7	69,2 %
Manutenção das Instalações	2,79	16,3	2,35	9,6	-15,8 %
Cursos de Curta Duração	2,42	14,1	1,56	6,4	-35,5 %
Custos de Gestão do Sector de EFP	0,00	0,0	6,58	26,8	n.a.
Custos Administrativos e Institucionais	*5,60*	*32,7*	*7,43*	*30,3*	*32,7 %*
Remuneração do Pessoal (Sede da AEFP)	1,85	10,8	2,55	10,4	37,8 %
Manutenção das Instalações	1,10	6,4	1,19	4,8	8,2 %
Produção e Outras Operações	2,65	15,5	3,70	15,1	39,6 %
Despesas financeiras e Outras Operacionais	1,11	6,4	0,24	1,0	-78,4 %
Despesa Corrente Total	**17,15**	**100,0**	**24,52**	**100,0**	**43,0 %**

Conclusões

Ao longo da década, a estrutura da despesa com o sistema de formação administrado pela AEFP mudou consideravelmente. Globalmente, os custos administrativos correntes de EFP são muito elevados. Em 2009, o montante agregado atribuído à gestão do sector da EFP representava 27% das despesas correntes e mais de 31% foram consagrados às despesas administrativas, institucionais e financeiras da AEFP. Com efeito, apenas 42% do orçamento corrente foi realmente para a prestação da formação. Estas despesas gerais podem parecer altas. No entanto, é importante frisar que a AEFP presta desde 2004 um apoio considerável ao sub-sector da EFP e a outros prestadores. Este apoio é quer directo (capacitação, subsídios, fornecimento de equipamento), quer indirecto (garantia de qualidade, monitorização do mercado de trabalho, etc.).

A natureza e o nível de desagregação dependem dos dados disponíveis sobre a estrutura de prestação de EFPT e o contexto específico de cada país. Se possível, devem ser comparados diferentes sistemas de prestação (formal e não-formal, formação em alternância e formação escolar a tempo inteiro, prestadores públicos e privados) e diferentes tipos e instituições (faculdades técnicas, centros de formação profissional, escolas politécnicas locais). Se forem constatados níveis muito diferentes de financiamento entre instituições ou diferenças visíveis na qualidade da formação ministrada pelas instituições, a análise deverá ser realizada por instituição individual ou com base numa amostragem.

Os orçamentos institucionais são a principal fonte de informação para uma análise das estruturas de despesas. É importante usar dados orçamentais reais, já que as despesas efectivas podem afastar-se consideravelmente do orçamento programado, em particular se ocorrerem cortes orçamentais ou se as instituições forem forçadas a reafectar os recursos atribuídos a outras rubricas de despesas, devido a factores externos como taxas de inflação elevadas.

Os dados orçamentais podem ser obtidos no ministério de tutela (por exemplo, Ministério da Educação) ou na organização (por exemplo, autoridade de EFPT) ou directamente nas instituições. Se forem utilizados dados orçamentais disponíveis a nível central, é recomendável proceder à verificação cruzada da informação em instituições seleccionadas. Muitas vezes os orçamentos públicos não reflectem as reafectações efectuadas a nível escolar durante o exercício orçamental ou não incluem os recursos externos das instituições, por exemplo os resultantes das actividades geradoras de receita.

Se for levado a cabo um inquérito às instituições de EFPT como sugerido na secção 1, este fornecerá dados mais exaustivos que permitem comparar as despesas entre instituições e sistemas de prestação. Em última análise, a avaliação das despesas institucionais pode ser realizada caso a caso, identificando as despesas numa amostra representativa de instituições através de um questionário tipo. No Anexo 10.3 é apresentado um exemplo de um questionário para avaliação das despesas em instituições de EFPT.

3.5 DESPESA UNITÁRIA E CUSTO UNITÁRIO

As despesas unitárias referem-se aos montantes atribuídos pelo Estado à EFPT, por aprendente. Os custos unitários incluem a integralidade dos custos efectivos de uma formação, incluindo potencialmente as contribuições dos agregados familiares para o alojamento, as subvenções, o financiamento externo, etc.

3.5.1 DESPESAS UNITÁRIAS

O cálculo das despesas públicas correntes unitárias é utilizado para comparar os custos públicos de diferentes percursos de educação. As despesas agregadas são analisadas no Capítulo 3. A análise específica da EFPT deve concentrar-se na EFPT geral sob a tutela do ministério da educação ou do trabalho ou calcular separadamente a despesa corrente unitária por ministério, se estiverem disponíveis dados de inscrição suficientemente fiáveis para os segmentos de EFPT. Os diferentes sistemas de prestação da EFPT apresentam geralmente padrões de custos muito distintos conduzindo a resultados unitários consideravelmente diferentes. No entanto, apenas as despesas com a chamada EFPT geral designam despesas inerentes à prestação de serviço público de educação comparáveis com outros percursos de educação.

• Principal Definição

A despesa pública corrente unitária por ano é calculada dividindo a totalidade da despesa corrente anual estabelecida para a prestação de EFPT geral pelo número de estudantes inscritos nesse ano (alunos equivalentes a tempo inteiro):

$$\frac{\textit{Despesa Corrente Total}}{\textit{Número total de aprendentes inscritos}}$$

A fiabilidade do indicador depende da qualidade dos dados sobre inscrição (ver a secção anterior). O cálculo da despesa pública corrente unitária deve ser tão desagregado por nível educativo quanto os dados permitam. No entanto, em muitos casos tal pode não ser possível.[82]

Comparação Internacional dos Custos Unitários

Na comparação internacional da despesa pública, as análises do sector da educação, como demonstra o Exemplo 10.13, utilizaram o indicador das despesas públicas correntes unitárias com a EFPT em percentagem do PIB per capita. Este indicador é calculado com base na EFPT formal registada nos ministérios de tutela (educação ou trabalho). Nos últimos anos, o Banco Mundial compilou dados de uma série de países africanos.

EXEMPLO 10.13 **(Custos Unitários na EFPT): Despesa Unitária, Salários dos Professores, RAP e Inscrição nos Diferentes Níveis Educativos, Sudão, 2009**

Fonte: REEP do Sudão, 2010.

TABELA 10.19 - Educação Técnica Secundária: Panorâmica da Despesa Pública com Educação e RAP por Região, Sudão, 2009

Secundário: Técnico	Despesa por aluno (SDG corrente)	Salários dos professores como múltiplo do PIB *per capita*	RAP	Número de alunos
Grupo 1: TBE alta	*777*	*2,6*	*15*	
Ilha	669	2,9	16	3.302
Cartum	567	2,5	21	7.336
Norte	911	2,4	11	1.256
Rio Nilo	1.174	2,7	10	1.968
Nilo Branco	564	2,6	18	2.507
Grupo 2: TBE média	*681*	*2,7*	*17*	
Al Qadarif	881	2,8	14	2.409
Cordofão do Norte	848	2,6	12	2.211
Sennar	778	3,0	13	706
Cordofão do Sul	354	2,4	26	309
Darfur Ocidental	542	2,6	21	620
Grupo 3: TBE baixa	*838*	2,5	*15*	
Nilo Azul	1.137	2,2	8	614
Kassala	478	2,4	23	1.414
Darfur do Norte	608	2,3	14	1.696
Mar Vermelho	1.194	3,1	14	1.074
Darfur do Sul	773	2,6	15	1.233
Total				**28.655**

Conclusões

A tabela dá conta de consideráveis diferenças na despesa unitária por região em cada nível de educação técnica. Estas dependem predominantemente do RAP, que indica os diferentes níveis de utilização da capacidade nas regiões. Quanto mais baixo for o RAP (indicando uma escassa utilização da capacidade) tanto mais alta será a despesa unitária. Por outro lado, o peso dos salários dos professores (em relação ao PIB per capita) na despesa unitária não é significativo.

Se estiverem disponíveis dados de inscrição e de despesa (no ministério de tutela) desagregados por escola (em países com um número reduzido de instituições públicas de EFPT), por tipo de escola (por exemplo, escolas técnicas, politécnicas) ou sector ocupacional (técnico, comercial, agrário, etc.), deverá ser realizada uma **análise comparativa da despesa pública corrente unitária.** Isto pode revelar consideráveis diferenças de custo entre tipos de escola ou grupos profissionais, ou sugerir ineficiências na afectação de recursos, se a despesa unitária variar consideravelmente entre diferentes escolas do mesmo tipo. No Malawi, por exemplo, a análise do sector da educação revelou diferenças em despesas unitárias de quase 1.000% nos Institutos Técnicos que ofereciam a mesma gama e nível de EFPT. Chegou-se à conclusão que as dotações se baseavam em orçamentos fixos independentemente da inscrição efectiva, o que tinha como consequência que as instituições com um pequeno número de alunos, tipicamente situadas em meios rurais, apresentavam despesas unitárias operacionais relativamente elevadas, enquanto as instituições com um grande número de alunos, geralmente situadas em meios urbanos, registavam menor dotação orçamental por estudante.

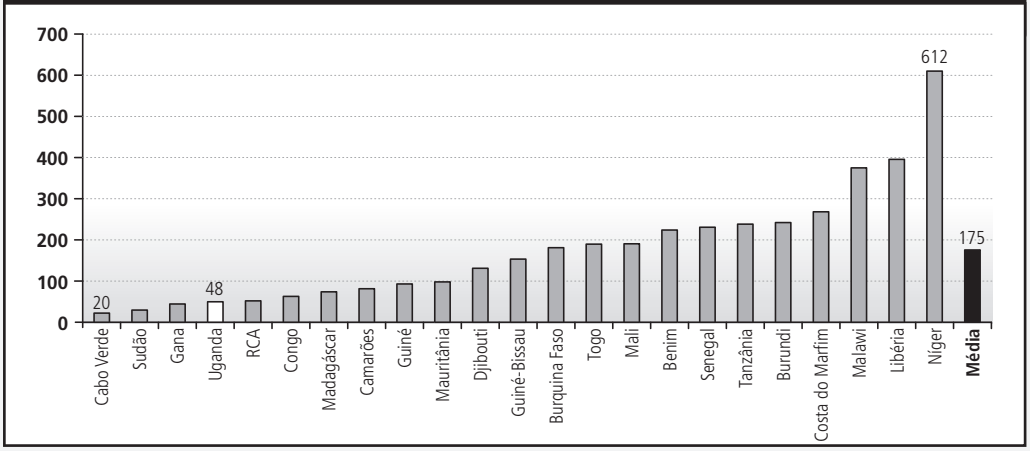
EXEMPLO 10.14

(Análise Comparativa Internacional da Despesa Pública Unitária): Despesa Pública Unitária com a EFPT Expressa em Percentagem do PIB *per capita*, Uganda, 2009, Comparada com Outros Países.

Fonte: Adaptado de Franz e Twebaze, 2011.

A análise oferecida pela Figura 10.6 foi realizada recentemente no contexto de uma avaliação da EFPT no Uganda. A figura ajuda a ilustrar o baixo nível da despesa unitária neste país.

FIGURA 10.6 - Despesa Pública Unitária com a EFPT Expressa em Percentagem do PIB *per capita*, Uganda e 22 Países Africanos, 2009



Conclusões
A comparação da despesa pública unitária com a EFPT, expressa em percentagem do PIB per capita, numa selecção de países africanos demonstra o nível de despesas públicas relativamente baixo com a EFPT no Uganda. O país consagra menos de 50% do seu PIB per capita a cada estudante no sistema de EFPT (formal), o que é inferior a um terço da média dos países africanos, para os quais existem dados. No entanto, o rácio é particularmente elevado em países com um baixo rendimento per capita, nomeadamente Níger, Libéria e Malawi.

3.5.2 CUSTOS UNITÁRIOS

Em complemento de uma avaliação da despesa pública unitária, uma análise do sector da educação também deve procurar avaliar a totalidade dos custos unitários que os diferentes sistemas de prestação e tipos de instituições de formação calculam, idealmente para a formação em diferentes áreas profissionais, incluindo todas as fontes financeiras utilizadas na prestação da EFPT. Tais avaliações do custo unitário são úteis para comparar custos de diferentes sistemas de prestação.

A avaliação dos custos unitários é útil para comparar os custos efectivos de diferentes tipos de formação, mas também representa o primeiro passo de uma análise custo-benefício.[83] Também dá um contributo essencial à planificação das despesas públicas com a EFPT.

A avaliação do custo unitário considera apenas a despesa corrente e primariamente os custos directos incorridos pelas instituições de EFPT. Os custos indirectos, nomeadamente os inerentes ao desenvolvimento dos instrutores e à gestão do sector a nível central, etc., podem ser incluídos como custos pro rata (ver Anexo 3.1).

A fonte de dados mais adequada é a informação fornecida directamente pelas instituições de formação. Os dados podem ser recolhidos através de estudos de casos ou de inquéritos às instituições de EFPT (ver capítulo 1). No entanto, a experiência com avaliações de custos unitários através de inquéritos sugere consideráveis dificuldades e imprecisões devido à relutância dos prestadores de formação em revelar dados financeiros. Os estudos de casos realizados por investigadores podem gerar informações menos exaustivas mas mais fiáveis, sobretudo se for criada uma relação de confiança com as instituições de formação individuais que permita perceber a lógica subjacente à avaliação. Por vezes, os ministérios de tutela das instituições públicas de formação recebem e atribuem os orçamentos institucionais.[84] No entanto, como já se referiu, tais orçamentos podem não incorporar todos os fundos disponibilizados às instituições e não reflectir contingências orçamentais imprevistas devido à flutuação do nível de receitas das instituições e eventuais cortes orçamentais. No caso de instituições de formação não públicas, é essencial recolher dados directos junto das escolas. Para as instituições de formação do sector privado, as propinas podem servir como substituto dos custos unitários, já que estas instituições são geralmente financiadas integralmente pelas propinas pagas.

Há duas opções para calcular os custos unitários:

1. O custo de um formando durante um determinado período de formação, geralmente um ano. O método de cálculo mais simples é dividir o custo institucional total durante um ano pelo número de formandos inscritos. Note-se que nem todos os formandos estarão inscritos a tempo inteiro e nem todos os programas terão a duração de um ano ou mais. Nesses casos, será necessário obter as equivalências para os programas de curta duração ou a tempo parcial (ou ambos). O Anexo 10.4 propõe uma metodologia para este efeito.

2. O custo para produzir um graduado. Este indicador pode ser útil, se coexistirem vários tipos de formação com práticas pedagógicas diferentes (nomeadamente, a duração), mas produzindo o mesmo resultado, isto é, conduzindo à mesma qualificação. Isto pode ocorrer quando a mesma qualificação pode ser obtida quer através de programas de aprendizagem formal[85], quer através de programas de formação institucional.

Importa frisar que uma avaliação dos custos unitários, tal como descrita acima, é, na realidade, um cálculo da totalidade das despesas unitárias baseada em despesas efectivas ou previstas. O resultado pode sugerir uma situação de subfinanciamento em que as despesas unitárias não são ditadas pelas necessidades concretas mas, sim, por restrições de recursos.[86] É provável que as despesas unitárias exijam valores consideravelmente mais elevados para atingir o padrão de qualidade desejado.

Em países que sofrem de subfinanciamento crónico, pode ser útil quantificar o fosso entre os custos unitários efectivos e desejados. Para tanto, é necessário proceder à determinação dos custos. Tal exercício pode já ter sido realizado pelas autoridades de EFPT ou pelos ministérios de tutela das instituições de formação para efeitos de planificação. As instituições de formação podem constituir uma fonte alternativa de dados.[87]

Na EFPT, práticas pedagógicas diferentes significam geralmente custos e estruturas de custos muito variáveis. Isso é agravado pelas diferenças de custos entre as várias áreas formativas induzidas pelo preço variável do material didáctico. Por este motivo, a comparação internacional dos custos de formação pode ser problemática. No entanto, uma avaliação dos custos unitários deve, sempre que possível, procurar gerar dados médios comparáveis sobre os diferentes sistemas existentes num país, a fim de alimentar o debate sobre a relação custo-benefício da formação.

Um aspecto importante na análise dos custos unitários deve ser o efeito das economias de escala na EFPT e a relação entre o custo e a qualidade. Será geralmente mais rentável concentrar a oferta de EFPT num número restrito de instituições de maiores dimensões, embora, por outro lado, as instituições descentralizadas de menores dimensões estejam mais próximo dos grupos alvo e, consequentemente, correspondam melhor às necessidades do mercado de trabalho.

SECÇÃO 4

EFICÁCIA INTERNA E QUALIDADE

A eficácia interna e a qualidade são questões recorrentes nos debates sobre a EFPT. No entanto, os dados disponíveis para as medir não são tão exaustivos quanto os do ensino geral. Esta secção apresenta critérios analíticos de natureza quantitativa e qualitativa para abordar a avaliação.

Os resultados nos testes e exames são essenciais para a avaliação da eficácia interna e da qualidade. Ao contrário do ensino geral, a EFPT utiliza frequentemente sistemas paralelos de avaliação. Em muitos países, os exames e a certificação da EFPT estão a cargo não só de júris nacionais de exames (ou outras comissões de exame afectas aos ministérios/autoridades responsáveis pela EFPT), mas também de entidades competentes para a certificação da aptidão profissional, frequentemente tuteladas pelo ministério do trabalho, para os segmentos da formação industrial e não-formal. Em certos casos, os programas de EFPT preparam os estudantes para mais de uma avaliação/certificação. Mais recentemente, muitos países estão a introduzir quadros nacionais de qualificação profissional ou lançaram uma reforma do sistema a favor de programas de formação de tipo modular e baseada em competências para substituir os antigos sistemas de qualificação.

Para a compreensão total das questões em torno da eficácia interna e da qualidade da EFPT, é necessário inventariar cuidadosamente todos os sistemas de avaliação das competências, o seu alcance, regras e procedimentos. Na maioria dos casos, será útil analisar separadamente a eficácia interna de cada segmento.

4.1 ANÁLISE DA EFICÁCIA INTERNA

Uma gama considerável de indicadores pode ser utilizada para medir a eficácia interna. A tabela da página seguinte apresenta uma lista dos indicadores propostos pela UNESCO e respectivas fórmulas. A escolha dos indicadores dependerá sobretudo da conjuntura nacional, bem como da disponibilidade de dados. Apresentam-se a seguir alguns dos indicadores mais utilizados.

Um importante indicador de eficácia interna na EFPT é a taxa de aprovação/reprovação no exame final.

• Indicadores Propostos pela UNESCO - A eficácia interna da EFPT

A **taxa de aprovação e a taxa de repetência** medem a eficácia interna do sistema (ver as fórmulas no capítulo 2).

A **taxa de abandono escolar** é a percentagem de alunos inscritos na EFPT num determinado ano de escolaridade que desistiram no fim de um ano lectivo

$$\frac{\textit{Número de estudantes no ano G que desistiram no Ano N x 100}}{\textit{Número de alunos inscritos no Ano G durante o Ano N}}$$

A **taxa de aprovação no exame final** é o rácio de estudantes que foram aprovados no exame final num determinado ciclo comparado com o número de estudantes que fizeram o exame

$$\frac{\textit{Número de candidatos que passaram o exame final num determinado ciclo x 100}}{\textit{Número de estudantes que fizeram o exame}}$$

A **taxa de graduação** é o rácio entre os estudantes no último ano de um determinado ciclo que foram aprovados no exame e o número de alunos inscritos no último ano

$$\frac{\textit{Número de graduados de um ciclo no Ano N x 100}}{\textit{Número de estudantes inscritos no último ano do ciclo para o Ano N}}$$

O coeficiente de eficácia interna é o rácio entre o número teórico de estudantes-ano necessário para concluir um ciclo de formação, sem abandono escolar nem repetência, e o número de estudantes-ano que foi necessário à coorte para formar cada um dos graduados (ver a fórmula no capítulo 2).

Taxa de Aprovação no Exame Final

Os dados de séries cronológicas estão geralmente disponíveis directamente junto dos júris nacionais de exames ou das entidades competentes para a certificação da aptidão profissional. Frequentemente, na EFPT os exames têm lugar uma única vez no fim do programa. Caso tenham sido introduzidos sistemas de educação e formação baseadas em competências, podem ser realizadas avaliações modulares adicionais, que permitirão, se estiverem disponíveis dados a nível central, uma análise mais aprofundada.

A fim de comparar a eficácia dos programas e dos sistemas de prestação, as taxas de aprovação/reprovação devem ser obtidas por:
- Nível educativo do programa;
- Área formativa do programa;
- Tipo de prestador de formação e/ou do segmento;
- Género.

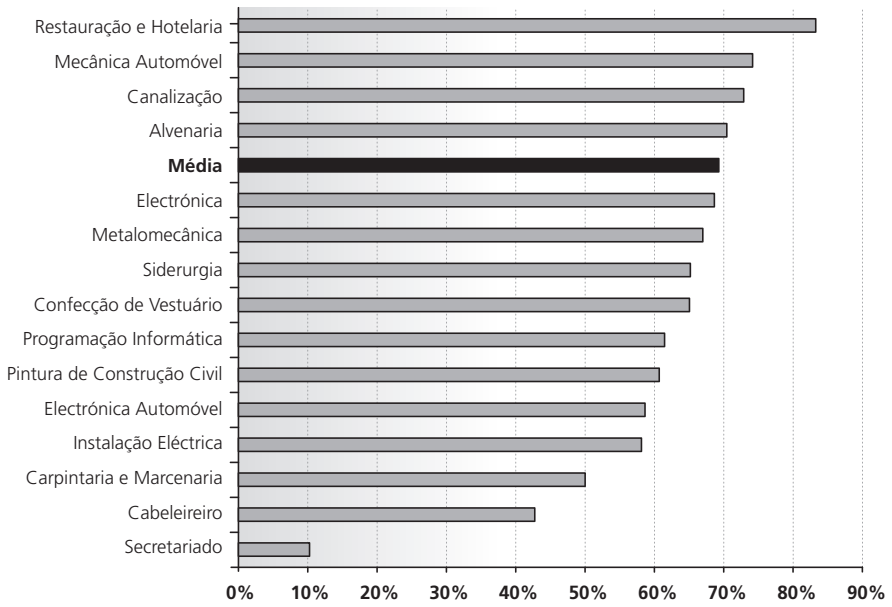
O gráfico do Exemplo 10.15 apresenta a desagregação das taxas de aprovação por área formativa numa análise do sub-sector da EFPT no Uganda.

EXEMPLO **10.15**

(Análise das Taxas de Aprovação nos Exames para Avaliar a Eficácia): Taxas de Aprovação nos Exames Vocacionais em Diferentes Áreas Formativas, Uganda, 2009

Fonte: Adaptado de Johanson e Okema, 2011.

FIGURA 10.7 - Taxas de Aprovação dos Inscritos no Exame Final por Programa, Uganda, 2009



A figura utilizou as taxas de aprovação das duas fases dos exames vocacionais realizados no Uganda em 2009 pela Direcção da Formação Industrial. Os exames vocacionais são a prova típica de avaliação dos programas de formação não-formais e os artesãos que adquiriram informalmente as suas competências também podem apresentar-se a exame como autopropostos.

Conclusões

Os dados dão conta de resultados alarmantes. Em primeiro lugar, a taxa de aprovação média é inferior a 70%, o que significa que quase um terço de todos os candidatos não atinge o objectivo fixado pelo programa. Também revela diferenças consideráveis nas taxas de aprovação entre as diferentes áreas formativas. Em três destas áreas nem sequer metade dos candidatos obteve a certificação. Os dados colhidos junto da entidade responsável pelos exames abrangem principalmente as competências adquiridas por via não-formal em instituições de formação que são frequentemente pequenas e muito especializadas. Estas conclusões sugerem, por conseguinte, uma baixa qualidade da formação em determinados segmentos de prestação da formação, nomeadamente cabeleireiro e secretariado.

Taxa de abandono escolar

As taxas de abandono escolar são um indicador frequentemente utilizado, porque estabelecem a percentagem de alunos inscritos na EFPT num determinado ano de escolaridade que desistiram no final de um ano lectivo específico. O fenómeno do abandono escolar pode ser avaliado analisando a progressão dos estudantes através dos diferentes programas. Os dados de inscrição por ano de escolaridade/nível de formação são necessários, segundo a desagregação unitária desejada (tipo de escola, nível de formação, grupo profissional, etc.). A tabela a seguir propõe um modelo para determinar as taxas de abandono escolar num ciclo da EFPT com a duração de três anos.

TABELA 10.20 - Modelo de Tabela para Determinar as Taxas de Abandono Escolar

Tipo de escola	Admissão Total no Ano 1	Inscrição no Ano 2 menos Repetentes	Inscrição no Ano 3 menos Repetentes	Candidatos ao Exame Final	Taxa de abandono escolar no Ano 1	Taxa de abandono escolar no Ano 2	Taxa de abandono escolar no Ano 3	Taxa de abandono escolar durante o Ciclo
Escolas Técnicas	A Admissão 1	B Inscrição 2 - repetentes	C Inscrição 3 - repetentes	D Candidatos menos repetentes no ano 3	(A-B) / A x 100	(B-C) / B x 100	(C-D) / C x 100	(A-D) / A x 100
Escolas de Comércio	…	…	…	…				

As causas do abandono escolar podem ser muito diferentes e a melhor forma de as compreender será realizar entrevistas com a direcção e os instrutores das instituições de EFPT, caso não existam estudos sobre o abandono escolar. As causas mais comuns são dificuldades financeiras e gravidez no caso das estudantes. No entanto, também é frequente que os estudantes deixem a EFPT porque foram admitidos em programas de ensino geral mais prestigiosos (é a causa mais frequente do abandono escolar precoce) ou porque encontraram emprego graças às competências adquiridas durante a formação.

Taxas de repetência

O fenómeno da repetição é mais comum nos países francófonos do que nos anglófonos. As taxas de repetência medem o rácio de alunos inscritos na EFPT num ano de escolaridade específico que nele permanecem no ano lectivo seguinte, ver Exemplo 10.16. O cálculo das taxas de repetência requer dados sobre a inscrição e a aprovação por ano de escolaridade. Para mais informações ver o Capítulo 4 (eficácia interna), que examina mais exaustivamente o cálculo das taxas de repetência.

Coeficiente de eficácia interna

A análise das taxas de repetência pode servir para calcular o coeficiente de eficácia interna, que mede o rácio entre o número de estudantes-ano teoricamente necessário (sem repetição nem abandono) para completar um ciclo de formação e o número de estudantes- ano para que a coorte o complete. Ver no Capítulo 4 sobre a eficácia interna no sistema educativo uma descrição metodológica exaustiva do cálculo do coeficiente de eficácia interna.

EXEMPLO 10.16 **(Taxas de Repetência para Análise da Eficácia): Taxas de Repetência no Ensino Técnico Público por Área Formativa, Benim, 2003/04**

Fonte: Adaptado do REEP do Benim, 2009.

TABELA 10.21 - Taxas de repetência no Ensino Técnico Público por Área Formativa, Benim, 2003/04

	1° Ano	2° Ano
Administração e Gestão	33 %	27 %
Engenharia	22 %	19 %
Saúde	8 %	10 %
Assuntos Sociais	0 %	0 %
Turismo	3 %	n.a.
Agricultura	3 %	1 %
Média	*15 %*	*17 %*

Conclusões

A tabela dá conta de grandes diferenças nas taxas de repetência entre as áreas formativas, com a administração/gestão e a engenharia a revelar problemas específicos em termos de aprovação dos estudantes de um ano de escolaridade para o seguinte. Altas taxas de repetência indicam baixa eficácia interna, porque a repetição implica que os estudantes precisam de mais tempo (e mais recursos) para completar a sua formação.

4.2 ANÁLISE DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO

Os indicadores de eficácia interna ilustram a qualidade da formação[88]. No entanto, particularmente na EFPT, os resultados dos exames não bastam para indicar a qualidade da educação. Nos casos em que os exames formais são realizados sob os auspícios das comissões de exame, as avaliações limitam-se aos conhecimentos teóricos, negligenciando os conteúdos práticos dos currículos da EFPT. Assim sendo, os problemas de qualidade na formação prática, que são correntes na EFPT, não aparecem nos resultados dos exames e só se farão notar quando os estudantes ingressarem no mercado de trabalho.

A qualidade na EFPT é determinada por um número de factores, que incluem:

- A qualificação e competência do corpo docente técnico;
- A adequação dos currículos, à luz da procura no mercado de trabalho e da oferta das instituições de EFPT;
- A adequação dos recursos de formação, incluindo equipamento e material didáctico-pedagógico.

O envolvimento de empregadores e peritos industriais (incluindo peritos do sector informal) no planeamento, monitorização e implementação de todos os elementos do sistema de EFPT é um tema recorrente no debate sobre a qualidade da formação. A participação activa de peritos industriais nos padrões e no desenvolvimento curricular, na formação inicial e contínua do quadro docente, na oferta da formação e na avaliação suscita, antes de mais, a questão da qualidade da aprendizagem em relação à procura do mercado de trabalho. Uma análise da EFPT deve, por conseguinte, reflectir sobre as políticas, os mecanismos e os instrumentos que facilitam o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, se estes elementos específicos forem analisados.

Apresentam-se seguidamente os indicadores propostos pela UNESCO para avaliação destes factores. A lista inclui:

1) A **taxa de professores qualificados** para analisar a qualidade do corpo docente do sistema;
2) O **nível médio de satisfação com o equipamento** que pode ser obtido através de um inquérito de satisfação do utilizador e um sistema de pontuação;
3) O **nível médio de satisfação com a infra-estrutura escolar** que pode abranger salas de aula, laboratórios, oficinas, etc., e
4) A **percentagem de professores que aperfeiçoam as suas competências** que também permite avaliar a qualidade docente.

• Indicadores Propostos pela UNESCO - Qualidade da EFPT

Rácio alunos/professores

O rácio entre o número de alunos equivalentes a tempo inteiro inscritos num determinado nível de formação e o número de professores equivalentes a tempo inteiro no mesmo nível, num determinado ano.

$$\frac{\textit{Número de alunos equivalentes a tempo inteiro num determinado nível de educação x 100}}{\textit{Número de professores equivalentes a tempo inteiro no mesmo nível}}$$

Rácio de professores qualificados

O rácio de professores que têm as qualificações necessárias para a área que ensinam.

$$\frac{\textit{Número de professores qualificados num determinado nível de educação x 100}}{\textit{Número total de professores nesse nível de formação}}$$

Nível médio de satisfação com o equipamento

$$\frac{\textit{Nota agregada à satisfação com o equipamento para cada estabelecimento x 100}}{\textit{Número total de instituições de EFPT}}$$

Nível médio de satisfação com a infra-estrutura escolar

$$\frac{\textit{Nota agregada sobre a avaliação da infra-estrutura para cada estabelecimento x 100}}{\textit{Número total de instituições de EFPT}}$$

Percentagem de professores que aperfeiçoam seus métodos de ensino/aprendizagem

$$\frac{\textit{Número de professores que aperfeiçoaram seus métodos de ensino/aprendizagem num determinado nível de formação x 100}}{\textit{Número total de professores nesse nível de formação}}$$

4.2.1 PROFESSORES E INSTRUTORES

O **rácio alunos/professores** (RAP) é, entre outros, um indicador muito utilizado, já que permite comparações interessantes com outros sub-sectores educativos para estabelecer as características básicas da qualidade. Cabe notar que os RAP são frequentemente muito inferiores na EFPT do que no ensino geral, devido à menor dimensão óptima das turmas para a formação prática. No Malawi, por exemplo, o RAP padrão definido pelo Ministério da Educação era 7:1. Os dados sobre o corpo docente da EFPT são geralmente incluídos nas estatísticas do SIGE ou estão disponíveis no ministério de tutela (educação ou trabalho) e/ou nas comissões da função pública (ou da educação) responsáveis pela contratação de pessoal docente no sector da EFPT. A análise do RAP deve ser desagregada, se os dados o permitirem, por tipo de instituição de EFPT e, eventualmente, por instituição individual. Uma análise desagregada revela frequentemente consideráveis diferenças no RAP entre escolas, dependendo da localização (meio rural/urbano) e da área formativa. É comum que nas profissões técnicas que têm maior procura no mercado de trabalho seja difícil recrutar instrutores em número suficiente, porque os salários propostos ficam aquém dos pagos pela indústria.

A recolha de dados para a análise dos RAP na EFPT pode confrontar-se com problemas metodológicos, incluindo:

- Os dados oficiais de inscrição podem abranger apenas os alunos regulares do segmento formal, omitindo os demais estudantes. O RAP tende, por conseguinte, a subavaliar a situação real, a menos que estes estudantes não regulares sejam contabilizados;

- Para compensar a falta de instrutores, as instituições de EFPT empregam frequentemente um número considerável de professores contratados, cujos salários são suportados pelas receitas das propinas. Estes não são funcionários públicos e, por isso, não são geralmente incluídos pelas estatísticas centrais. As informações necessárias sobre estes professores podem geralmente ser obtidas a nível institucional;

- Um cálculo correcto do RAP deve atender a que alguns professores trabalham a tempo parcial (por exemplo, os que consagram semanalmente algumas horas à formação). Para o efeito, deve ser calculado o número de docentes equivalentes a tempo inteiro (ver a metodologia no capítulo 8 sobre o ensino superior).

- Na EFPT, os instrutores são muitas vezes qualificados em outras áreas formativas para além da que é oferecida na instituição de formação. Muitas instituições mantêm instrutores especializados em programas que já não ministram. Estes instrutores permanecem inactivos, enquanto outros programas sofrem de falta de pessoal docente.

As questões acima referidas são importantes para compreender e interpretar correctamente os RAP na EFPT. A obtenção de dados e informações pertinentes requer geralmente avaliações através de estudos de casos realizados directamente nas instituições de formação.

EXEMPLO 10.17 **(Rácio Alunos/Professores): Número de Professores e RAP em Diferentes Percursos de EFPT, Uganda, 2009**

Fonte: Adaptado de Johanson e Okema, 2011.

A tabela 10.22 abaixo exemplifica um cálculo simples de RAP por tipo de instituição de formação no Uganda.

TABELA 10.22 - Professores e Instrutores por Género e Tipo de Instituição Pública, Uganda, 2009

	Professores			Formandos por Professor
	Masc.	Femin.	Total	
Instituições de nível básico				
Escolas Técnicas	512	126	638	9,9
Escolas Agrárias	57	17	74	15,7
Politécnicas	293	85	378	8,9
Subtotal	862	228	1.090	9,9
Instituições de nível médio				
Institutos Técnicos	654	100	754	11,8
Institutos de Formação Profissiona	107	17	114	16,8
Subtotal	761	117	868	14,8
Instituições de nível terciário				
Faculdades Técnicas	n.d.	n.d.	95	20,2
Escolas de Comércio	n.d.	n.d.	790	23,0
Institutos de Saúde	n.d.	n.d.	274	11,4
Subtotal	n.d.	n.d.	1.159	20,0

Conclusões

Os RAP tendem a ser mais altos nas instituições de nível terciário. Isto pode explicar-se pelo facto de os programas a nível superior serem mais específicos e avançados e ser difícil à Comissão dos Serviços de Educação do Uganda recrutar o número adequado de professores qualificados para cada especialização profissional nesse nível.

Tamanho médio das turmas

Para fazer face aos problemas metodológicos e quantitativos mencionados acima, o **tamanho médio de uma turma** pode ser calculado como alternativa ao RAP para cada nível, tipo de programa ou área profissional. Isto contribui para calcular melhor o tamanho dos grupos e o número de grupos que cada professor tem a seu cargo. A metodologia consta do Anexo 10.4.

Taxa de Professores Qualificados

À luz das dificuldades em recrutar professores qualificados, acima indicadas, um outro indicador importante para avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem é o **rácio de professores qualificados**, que mede a percentagem de professores que têm a qualificação necessária para a matéria que ensinam (ver Tabela 10.23). Os dados necessários para estabelecer este indicador são o número de professores por nível, tipo de escola ou área formativa segundo o nível de qualificação formal mais elevado. Além disso, são necessárias informações sobre o nível mínimo de qualificações exigido, as quais podem ser obtidas junto do serviço de emprego (nomeadamente, as comissões de serviço público/educação). Sugere-se a seguir uma tabela simples para estabelecer o rácio de professores qualificados por tipo de escola:

TABELA 10.23 - Tabela Sugerida para Determinar o Rácio de Professores Qualificados

Tipo de Instituição	Número Total de Professores/Instrutores Empregados	Número Total de Professores Empregados que Têm o Nível Mínimo de Qualificação ou Mais	Rácio de Professores Qualificados
Escolas Técnicas	X	Y	Y / X x 100
Escolas de comércio	…	…	…
……			
Média	*Soma de X_s*	*Soma de Y_s*	*Y_s / X_s x 100*

O rácio também pode ser desagregado por área de ensino/aprendizagem ou por nível de EFPT, dependendo do contexto específico do país em causa e da disponibilidade de dados. Na recolha de dados, é importante considerar que o corpo docente regular pode incluir diversas categorias de pessoal com diferentes qualificações mínimas exigidas (por exemplo, professores e instrutores).

EXEMPLO 10.18 **(Pessoal Docente por Qualificação): Distribuição do Pessoal Docente no Ensino Técnico por Qualificação, Tanzânia, 2008/9**

Fonte: Adaptado do REEP da Tanzânia, 2011.

O exemplo é extraído do REEP da Tanzânia de 2011 e indica as qualificações formais dos professores no ensino técnico sob a égide da Comissão Nacional do Ensino Técnico (NACTE), que inclui o ensino técnico pós-secundário.

TABELA 10.24 - Distribuição do Pessoal Docente do ET, por Qualificação, Tanzânia, 2008/09

%	Masc.	Femin.	Total
Doutoramento	2,8	1,4	2,5
Mestrado	36,5	35,0	36,2
Bacharelato	29,3	21,8	27,5
Diploma avançado	13,6	14,3	13,7
Diploma ordinário	16,0	26,3	18,5
Certificado técnico	1,2	0,0	0,9
Certificado ordinário	0,5	1,1	0,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Número	1.128	357	1.485

Conclusões
A tabela indica que cerca de 66% de todo o pessoal docente no sector do ensino técnico registado na NACTE detém um diploma. As diferenças entre professores homens e mulheres são significativas. As professoras representam menos de um quarto da totalidade dos professores e também tendem a ser menos qualificadas do que os seus colegas masculinos. Estão sub-representadas entre os professores que detêm uma licença ou um doutoramento, e cada vez mais sobre-representadas à medida que a qualificação diminui.

Percentagem de Professores que Actualizam as suas Competências

A UNESCO também propõe o indicador da **percentagem de professores em regime de reconversão das práticas pedagógicas.** Se existirem programas de formação contínua de professores/instrutores, trata-se de um muito bom indicador, que é particularmente importante nos países em que a reforma da EFPT implica que professores e instrutores tenham de adaptar-se aos novos conteúdos programáticos e métodos pedagógicos. Pode ser interessante desagregar esta análise por tipo de prestador, incorporando em particular o segmento não-formal e não-público da EFPT. Os professores e instrutores que trabalham em instituições privadas não têm frequentemente acesso a cursos de reciclagem de professores financiados pela administração pública e, quando têm, os empregadores podem não encorajar a sua participação. Os dados pertinentes podem ser obtidos junto da autoridade reguladora/ministério responsável pela formação/formação contínua dos professores e dos inquéritos às instituições de EFPT, quando existam.

Outras Considerações

Os indicadores apresentados acima limitam-se às qualificações formais dos professores e à sua distribuição territorial. No entanto, na EFPT, é frequente que os professores possuam a qualificação formal, mas não na matéria que ensinam, em particular no que diz respeito a cursos práticos em oficina/laboratório. No segmento da EFPT formal, a experiência industrial prática não é geralmente um critério de recrutamento. Os professores técnicos são frequentemente recrutados logo à saída das instituições de formação ou das faculdades técnicas, que privilegiam a teoria em detrimento da prática.

Em que medida esta questão é ou não um problema no país analisado não pode ser determinado através de uma análise quantitativa. Sempre que seja realizado um inquérito às instituições de EFPT, deve ser incluída uma pergunta sobre a experiência industrial prévia dos professores, sendo os resultados calculados em conformidade. Outras questões mais qualitativas para avaliar a extensão dos problemas, incluem:

- A experiência industrial é um critério (ou uma qualificação adicional desejada) de recrutamento dos professores de EFPT? As informações podem ser obtidas junto das entidades empregadoras (por exemplo, comissões de serviço público/educação).

- As qualificações práticas dos graduados de EFPT são consideradas adequadas? As informações resultam da avaliação da eficácia externa, apresentada na secção 2.3 deste capítulo.

- As instituições de EFPT organizam colocações de trabalho para professores e instrutores?

Os problemas em torno das qualificações e competências dos professores de EFPT e a adequação do número de professores em exercício têm de ser analisados no contexto mais vasto das políticas de colocação e gestão dos professores de EFPT. Em muitos países, a colocação dos professores de EFPT compete ao governo central. Nesses sistemas, ocorrem frequentemente alguns problemas comuns:

- O recrutamento dos professores baseia-se em regras da função pública quanto a qualificações, que podem não considerar a experiência e as competências que são importantes no contexto da EFPT (nomeadamente, a experiência industrial);

- Os salários são rígidos e determinados a nível central, o que exclui os incentivos salariais especiais para recrutar professores qualificados em áreas de grande procura ou em locais menos atractivos;

- O despedimento de professores redundantes é difícil, forçando as instituições de formação a suportar um corpo docente que não corresponde às necessidades dos programas profissionais oferecidos.

No contexto das reformas de EFPT, a questão de saber se as instituições de EFPT devem ser as únicas responsáveis pelo recrutamento dos professores, desvinculadas das regras e critérios da função pública, tornou-se um tema de debate importante.

Por fim, à semelhança do ensino geral, o absentismo dos professores de EFPT é um problema com consequências negativas na qualidade da formação e nos resultados da aprendizagem. Até à data, são raras as análises exaustivas do fenómeno do absentismo no sub-sector da EFPT, mas este merece mais atenção. O Capítulo 6 deste Guia fornece uma introdução aprofundada da problemática e das metodologias de avaliação.

4.2.2 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

A formação de qualidade requer bons conteúdos programáticos e a sua implementação adequada nas instituições. Na EFPT, mais do que no ensino geral, os conteúdos programáticos requerem uma actualização frequente em função da evolução das necessidades laborais e dos desenvolvimentos tecnológicos. Quando a EFPT faz parte do sistema educativo geral com equivalências estabelecidas entre as qualificações, os conteúdos programáticos incluem frequentemente uma parte da aprendizagem académica. Um bom conteúdo programático que permite uma aprendizagem orientada para a empregabilidade tem de encontrar o justo equilíbrio entre a aprendizagem teórico-académica e o desenvolvimento das competências práticas. Um importante factor determinante da adequação dos conteúdos programáticos ao mercado de trabalho é, neste contexto, a participação dos empregadores no processo de desenvolvimento curricular.

Uma outra questão é saber se os conteúdos programáticos são realistas, isto é, se as instituições de EFPT têm as capacidades necessárias para os implementar.

A análise da adequação dos conteúdos programáticos precisa de ser avaliada principalmente por métodos de investigação qualitativa, através de entrevistas com partes interessadas e empregadores na área da educação em geral e da EFPT em particular. A análise da eficácia externa, nomeadamente através de estudos de acompanhamento, pode fornecer informações valiosas sobre a satisfação dos empregadores com os conteúdos dos programas de EFPT.

As principais questões para avaliar a qualidade dos conteúdos programáticos e do processo de desenvolvimento e revisão curricular incluem:

- Foram introduzidos programas de formação de tipo modular e baseada em competências de forma a orientar os conteúdos para as necessidades do mercado de trabalho?
- Os empregadores são sistematicamente envolvidos no processo de desenvolvimento curricular?
- Qual é a relação entre as matérias práticas e teóricas dos conteúdos programáticos?
- Com que frequência os conteúdos programáticos são actualizados?
- As competências práticas obtidas são submetidas a avaliação?
- As instituições de EFPT podem modificar e ajustar os conteúdos programáticos em função das necessidades locais do mercado de trabalho?

4.2.3 RECURSOS DE FORMAÇÃO: EQUIPAMENTOS, INSTALAÇÕES OFICINAIS/ LABORATORIAIS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS

As capacidades das instituições de EFPT para implementar bons conteúdos programáticos com professores competentes também dependem da qualidade das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos. Informações sistemáticas sobre estes elementos estão ocasionalmente disponíveis através de avaliações de instalações e recursos nas instituições de EFPT, realizadas, por exemplo, pelas autoridades responsáveis pela EFPT. Em alternativa, o inquérito às instituições de EFPT deve incluir questões sistemáticas sobre a matéria.

Avaliar a adequação das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos suscita um desafio, na medida em que é difícil estabelecer normas uniformes, porque os requisitos dependem dos conteúdos programáticos e dos métodos didácticos. Por exemplo, os sistemas de aprendizagem incorporam sistematicamente no programa uma experiência prática no mundo do trabalho. Consequentemente, as necessidades em termos de equipamentos e oficinas podem ser inferiores nas instituições de EFPT do que nos programas escolares a tempo inteiro, porque as competências práticas não são obtidas principalmente no interior da instituição EFPT, mas no local de trabalho do empregador em cooperação.

A UNESCO propõe neste contexto dois indicadores úteis, cujos dados podem ser recolhidos através de inquéritos às instituições de EFPT: o nível médio de satisfação com o equipamento e o nível médio de satisfação com a infra-estrutura escolar. Os dois indicadores baseiam-se na classificação da satisfação pelas próprias escolas.

4.2.4 GESTÃO E GARANTIA DE QUALIDADE

Os esforços de reforma da EFPT chamam cada vez mais a atenção para a necessidade de estabelecer e melhorar os sistemas de gestão e garantia de qualidade da EFPT ao nível das instituições de EFPT. Mais concretamente, os sistemas e instrumentos seguintes são considerados importantes:

- *Sistemas de registo e de acreditação das instituições de EFPT* para assegurar que os prestadores alcançam requisitos mínimos em termos de recursos (instalações, pessoal docente, etc.) e de capacidades de gestão para realizar a formação em conformidade com as normas definidas. Nos modernos sistemas de acreditação, as normas em termos de recursos tendem a ser menos importantes em comparação com as normas em termos de organização e gestão;

- *Em alternativa ou em complemento da acreditação das instituições de formação:* acreditação de programas de formação para estabelecer se os conteúdos programáticos e demais recursos de formação (professores, materiais, instalações) são adequados para prestar um programa de formação específico em conformidade com as normas profissionais;

- *Sistema de gestão da qualidade para as instituições de EFPT*, compreendendo procedimentos de gestão para ajudar as instituições a criar e manter normas de qualidade operacional, a receptividade do mercado de trabalho e a satisfação dos clientes. Não é raro que actualmente as mais importantes instituições de EFPT procurem obter certificação ISO. Alternativamente, as autoridades reguladoras da EFPT desenvolvem procedimentos nacionais de gestão das normas de qualidade, incorporados nos critérios de acreditação;

- *Garantia de qualidade dos resultados da formação* assegurada geralmente através de exames e avaliações. Nos modernos sistemas de avaliação são importantes as questões em matéria de transparência, os métodos adequados de testar as competências práticas, as competências dos avaliadores e o envolvimento da indústria na avaliação. As avaliações podem ser realizadas nas escolas ou em centros de avaliação externa acreditados;

- *Qualidade do processo de desenvolvimento curricular*, em particular quanto à participação dos peritos do mercado de trabalho no processo e aos mecanismos de verificação curricular pelos empregadores a fim de assegurar a pertinência.

Uma análise do sector da educação deve avaliar a disponibilidade e o grau de desenvolvimento de tais sistemas de gestão e garantia de qualidade a fim de avaliar, se:

- Os sistemas e mecanismos estão bem definidos no que diz respeito a procedimentos, papéis e responsabilidades;
- As regras são aplicadas; e
- Os organismos de controlo dispõem de pessoal suficiente (em termos de quantidade e qualificação) para gerir e implementar os sistemas.

NOTAS

67 Ver também Banco Mundial, 2010. Stepping up Skills. For more jobs and higher productivity.

68 Por exemplo, as novas dotações para a formação profissional ao abrigo do apoio ao sector da educação pelo Banco Mundial registaram um aumento significativo depois de 2006. Ver Fasih Tazeen, 2010.

69 Enquanto o Capítulo 5 sobre a eficácia externa demonstra como o contexto do mercado de trabalho é avaliado, a Secção 2.3 deste capítulo aprofunda a forma de avaliar a pertinência da EFPT no mercado de trabalho.

70 Extraído de "Revised recommendation concerning Technical and Vocational Education", de "Normative Instrument concerning Technical and Vocational Education", 2001, p.7.

71 Ver também a síntese das diferentes definições (mas similares em princípio) de educação e aprendizagem formal, não-formal e informal em UNESCO/BREDA, 2009.

72 O chamado "sistema dual", que caracteriza a formação profissional nos países germanófonos, é um tipo de sistema de aprendizagem particularmente bem estabelecido e formalizado com forte influência e participação dos empregadores.

73 UNESCO/BREDA, 2011. Tanzania Education Sector Analysis. Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth, p. 88.

74 Para uma descrição completa da CITE e dos seus problemas de aplicação no contexto da EFPT ver UNEVOC/Instituto de Estatística da UNESCO, 2006. Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programs Worldwide. An Initial Statistical Study.

75 Ver www.africaeconomicoutlook.org

76 Alguns programas de EFPT são finais, isto é, preparam os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho após a formação. Outros programas, sobretudo ao nível básico do segmento formal, propõem duas opções: (i) emprego; e (ii) progressão para níveis superiores de EFPT ou para programas do ensino geral. Neste caso, as competências adquiridas devem responder às necessidades do mercado de trabalho, porque são o fundamento da aquisição de um nível superior de competência que, em última análise, levará ao emprego.

77 Neste caso, pode ser útil estabelecer – através de inquérito às instituições de EFPT – a taxa efectiva dos estudantes que conseguem um estágio.

78 Não obstante, a análise produziu resultados muito interessantes e inesperados, incluindo um impacto muito positivo nos rendimentos médios quando comparados com os jovens saídos do ensino geral, mas também uma diferença muito significativa em relação às oportunidades de rendimento que se abrem a quem tem um diploma do ensino superior.

79 Se os dados forem extraídos de um estudo de acompanhamento, o indicador deverá ser modificado para reflectir a proporção de graduados de EFPT que trabalham na área em que se formaram.

80 A proporção das despesas administrativas gerais da EFPT nos ministérios da educação ou, por exemplo, nas entidades examinadoras, não é fácil de identificar. Nesses casos, a percentagem de alunos de EFPT na população discente total sob a tutela do ministério ou da entidade pode servir de substituto.

81 Ver UNESCO/BREDA, 2009.

82 Pode ser possível desagregar as despesas por nível educativo para certas rubricas orçamentais (nomeadamente, subvenções per capita e materiais pedagógicos) mas não para outras (nomeadamente, salários dos professores).

83 Devido à falta de dados sobre os resultados da formação, uma análise de custo-benefício pode não ser possível na maioria dos casos.

84 Neste caso, é importante utilizar orçamentos reais (executados), se possível.

85 A avaliação dos custos dos programas de aprendizagem constitui um desafio especial. Em primeiro lugar, os formandos são inscritos a tempo inteiro em instituições de formação, mas não estão nelas todo o ano. Para efeitos da avaliação de custos têm de ser considerados estudantes a tempo parcial. Em segundo lugar, os custos incorridos pelas empresas para receber os formandos em alternância têm de ser incluídos na avaliação dos custos totais. Neste contexto, pode ser útil distinguir entre custos brutos e líquidos. Os aprendizes fornecem trabalho produtivo durante o período de formação em alternância, cujo valor deve ser deduzido dos custos brutos para obter os custos líquidos. O valor do trabalho é geralmente calculado como o salário de um trabalhador com o mesmo nível de competência e responsabilidade que exerceria as funções do estagiário.

86 Isto é particularmente evidente nas instituições de formação públicas e frequentemente também prevalecente nos segmentos privados, porque as instituições de formação são condicionadas pelos níveis de propinas praticadas pelo mercado, que podem ficar aquém do que seria necessário para prestar uma formação de boa qualidade.

87 Utilizar dados dos projectos de orçamento das instituições de formação pode revelar-se problemático, pelo menos no caso das instituições públicas, porque estes são frequentemente inflacionados para obter uma dotação orçamental superior.

88 Para medir a qualidade do sistema de EFPT como tal, em termos de resposta às necessidades nacionais do mercado de trabalho, ver Secção 2.3 sobre eficácia externa.



© World Bank / Régis L'Hostis

ANEXOS

CAPÍTULO 7 ANEXOS

ANEXO 7.1: DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS INDICADORES

Este anexo apresenta em primeiro lugar os principais indicadores da cobertura de serviços de Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) nas áreas da saúde, nutrição e higiene, bem como das práticas parentais.[89] A noção de cobertura é entendida neste contexto em sentido lato, incluindo o acesso aos serviços e a utilização dos mesmos, que é o seu factor determinante.

INDICADORES DE SAÚDE

É útil distinguir entre indicadores de saúde materna (cuidados pré e pós-natais) e os de saúde infantil (vacinação e outros cuidados de saúde curativa e preventiva).

Saúde materna[90]

Existem indicadores da cobertura dos serviços de saúde antes, durante e após o parto.

A proporção de mulheres (entre os 15 e os 49 anos) que receberam cuidados pré-natais.

As mulheres grávidas são aconselhadas a realizar pelo menos quatro consultas pré-natais em centros de saúde com pessoal qualificado (OMS).[91] Com efeito, o acesso a cuidados pré-natais desempenha um papel determinante na redução da mortalidade e morbilidade materno-infantil já que permite a identificação precoce de complicações que podem pôr em risco a vida das mães ou dos filhos.

O indicador é calculado como o número de mulheres que receberam cuidados pré-natais no decurso da última gravidez expresso em percentagem do universo de mulheres que deram à luz um nado-vivo no mesmo período. O indicador pode ser ajustado ao número de visitas (uma a quatro) ou distinguir entre o tipo de pessoal que dispensou os cuidados (médicos, enfermeiros ou parteiros).

A eficácia dos cuidados pré-natais também depende do tipo de cuidados e conselhos recebidos. Os IIMA (Inquéritos de Indicadores Múltiplos Agregados) fornecem tais informações. Por exemplo, é interessante estabelecer a proporção de mulheres que foram vacinadas contra o tétano ou que foram aconselhadas durante as visitas, as que receberam suplementos nutricionais quando lhes foram detectados sintomas de subnutrição e as que foram submetidas a determinados exames médicos (medição da tensão, análises de sangue e urina).

Percentagem de partos (de mulheres entre os 15 e os 49 anos) assistidos por pessoal de saúde qualificado.

A presença de pessoal de saúde qualificado durante o parto permite fazer um diagnóstico preciso de problemas de saúde e dar uma resposta rápida e adequada se necessário, reduzindo a mortalidade materna e neonatal. O indicador é calculado como o número de partos assistidos por pessoal de saúde qualificado, expresso em percentagem do número total de partos no mesmo período. Mais uma vez, os dados dos EDS e nos IIMA estabelecem se os partos foram realizados num centro de

saúde por pessoal qualificado, ou em casa com a ajuda de uma parteira tradicional, uma prática arriscada que é, no entanto, comum em meios rurais.

Saúde Neonatal e Infantil

Os indicadores de saúde infantil subdividem-se em duas categorias: (i) indicadores de cobertura de vacinação (calculados para as crianças dos 12 aos 23 meses de idade); e (ii) indicadores de tratamentos prestados às crianças doentes com menos de cinco anos.

Taxa de cobertura da vacinação.

Segundo as normas da OMS, são essenciais seis vacinas para a protecção completa das crianças contra a tuberculose, a varíola, a poliomielite, a difteria, o tétano e a tosse convulsa.[92] Todas estas vacinas devem ser administradas às crianças nos primeiros 12 meses de vida, motivo por que os dados recolhidos dizem respeito às imunizações recebidas por crianças dos 12 aos 23 meses, durante os primeiros 12 meses de vida.

Percentagem de crianças com menos de 59 meses com suspeita de pneumonia tratadas com antibióticos.

A pneumonia é uma doença respiratória aguda que afecta os pulmões. É a primeira causa de mortalidade infantil (OMS, 2011). A prevenção é possível através de imunização, nutrição satisfatória e melhoria dos factores ambientais. O tratamento faz-se à base de antibióticos.

Este indicador pode ser calculado com base no levantamento de dados do IIMA e do Estudo Demográfico e Sanitário (EDS) a fim de avaliar a cobertura dos serviços de saúde para as crianças doentes.

Percentagem de crianças com menos de cinco anos com diarreia tratadas com SRO (solução de reidratação oral) e alimentação contínua.

A diarreia é a segunda causa de mortalidade infantil com menos de cinco anos em países em desenvolvimento, após a pneumonia (OMS, 2009). A doença transmite-se através do consumo de água ou de alimentos contaminados, ou por contágio de pessoa a pessoa quando a higiene é insuficiente. As crianças com diarreia estão frequentemente em risco de subnutrição, o que as torna mais vulneráveis à doença. Cada episódio diarreico agrava ainda mais a subnutrição devido à desidratação, que priva as crianças dos sais minerais necessários à sobrevivência e ao crescimento. Boas práticas de higiene são um dos métodos preventivos mais eficazes (ver a secção seguinte sobre indicadores de higiene). O tratamento consiste frequentemente na administração de SRO.

Percentagem de crianças com menos de cinco anos que tiveram febre e receberam tratamento antimalárico.

A malária também é uma das principais causas de mortalidade até aos cinco anos. Tem consequências devastadoras para as mulheres grávidas, causando elevadas taxas de nados-mortos e de mortalidade materna. Cabe notar que este indicador abrange o tratamento antimalárico de todas as crianças febris e não apenas os casos de malária confirmada; deve, pois, ser interpretado com cuidado. Neste nível, também é relevante examinar a cobertura do tratamento preventivo antimalárico. Os IIMA proporcionam amiúde estimativas da utilização doméstica de redes mosquiteiras e de tratamentos preventivos por crianças e mães grávidas.

Nutrição

O acesso a nutrição adequada durante a primeira infância é um factor determinante do desenvolvimento físico e mental das crianças. A amamentação deve ser exclusiva até aos seis meses de acordo com a OMS, devendo ser introduzidos alimentos complementares a partir dessa idade. Vários indicadores podem ser produzidos a partir dos inquéritos às famílias para estabelecer as práticas nutritivas e a cobertura dos serviços de nutrição destinados ao DPI.

Taxa de amamentação exclusiva durante os primeiros seis meses.

Este indicador é calculado como o número de bebés com menos de seis meses que são exclusivamente amamentados, expresso em percentagem do número total de bebés desse grupo etário.

Taxa de cobertura de suplementação de vitamina A entre as crianças dos 6 aos 59 meses.

A suplementação de vitamina A desempenha um papel essencial na prevenção da mortalidade infantil, particularmente para as crianças com baixo peso à nascença ou com subnutrição severa. O indicador é calculado como o número de crianças dos 6 aos 59 meses que receberam duas doses (ou uma dose forte) de suplementação de vitamina A, expresso em percentagem do número total de crianças do mesmo grupo etário.

A percentagem de famílias que usam sal iodado.

Segundo a OMS, a deficiência de iodo é a principal causa de lesões cerebrais que podem alterar o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, comprometendo os resultados escolares. É particularmente importante que o regime alimentar das mulheres grávidas contenha quantidades suficientes de iodo a bem do desenvolvimento fetal. O indicador é calculado em percentagem das famílias que consomem uma quantidade adequada de sal iodado.

Subnutrição

As crianças subnutridas correm maior risco de morbilidade e mortalidade. A subnutrição também afecta o desenvolvimento mental das crianças. São usados três indicadores principais para avaliar o estado nutricional das crianças.

A proporção de crianças com menos de cinco anos com uma baixa relação peso/altura ou nanismo.

Este indicador é expresso em percentagem de crianças cuja relação peso/altura está mais de dois desvios-padrão abaixo da média da população de referência. Este tipo de subnutrição é consequência de alimentação insuficiente durante o período imediatamente anterior à observação. Também pode ser o resultado de doença recente, especialmente diarreia. Os estados de subnutrição são dois: moderado ou agudo/grave. O primeiro equivale a uma relação peso/altura que está mais de dois ou três desvios-padrão abaixo da média da população de referência. O estado das crianças moderadamente subnutridas que não recebem ajuda adequada pode evoluir para subnutrição aguda ou grave, que é definida como estando mais de três desvios-padrão abaixo da média, podendo pôr em risco a vida humana (OMS).[93]

A proporção de crianças com menos de cinco anos com baixa relação altura/idade ou raquitismo.

Este indicador é expresso em percentagem das crianças cuja relação altura/idade está mais de dois desvios-padrão abaixo da média da população de referência.[94] O raquitismo é consequência de nutrição insuficiente durante um longo período de tempo, ou de infecções recorrentes. Manifesta-se por norma antes das crianças chegarem aos dois anos e os seus efeitos são, em larga medida, irreversíveis (OMS). Comporta o risco de atraso de desenvolvimento motor, deterioração das funções cognitivas e maus resultados escolares (UNICEF).[95]

A proporção de crianças com menos de cinco anos com baixa relação peso/idade ou com insuficiência ponderal.

Este indicador é expresso em percentagem de crianças cuja relação peso/idade está mais de dois desvios-padrão abaixo da média da população de referência. Esta condição de subnutrição exprime nas crianças os efeitos combinados do raquitismo e da emaciação.

A proporção de crianças com menos de cinco anos que sofrem de obesidade ou excesso ponderal.

Há muito considerada uma questão relevante apenas nos países desenvolvidos, a obesidade e o excesso ponderal são cada vez mais uma preocupação na população pediátrica dos países em desenvolvimento, especialmente em meios urbanos, e podem converter-se numa questão de saúde pública no futuro. Com base no levantamento de dados dos EDS e nos IIMA, as crianças cuja relação peso/altura está mais de dois desvios-padrão acima da média da população de referência são consideradas em excesso ponderal.

Acesso à Água e ao Saneamento Básico e Práticas de Higiene

Para além dos indicadores de saúde e nutrição acima referidos, é apropriado analisar os indicadores de acesso à água e ao saneamento básico e de práticas de higiene. Com efeito, a falta de acesso a água potável e as práticas de higiene inadequadas são frequentemente a causa de doenças nefastas para as crianças, especialmente as de tenra idade.

A percentagem de casas que têm sabão para lavar as mãos.
A percentagem de casas com acesso a uma fonte de água melhorada.[96]
A percentagem de casas com saneamento básico.

Este último indicador refere-se às casas que têm instalações sanitárias ligadas a um sistema de esgoto ou fossas sépticas, retretes, latrinas de compostagem ou latrinas tradicionais melhoradas e ventiladas.

Boas práticas de higiene.

Nos EDS e nos IIMA podem estar disponíveis vários indicadores da eliminação adequada das fezes das crianças ou da utilização de métodos adequados de tratamento da água nas casas sem água potável, ou ainda da lavagem das mãos (ver abaixo).

INDICADORES DE ESCOLARIDADE

Os indicadores de educação e escolaridade cobrem geralmente as actividades de educação parental e a educação pré-primária.

Actividades de Estímulo à Aprendizagem e Educação Parental

As práticas parentais que favorecem o desenvolvimento infantil são geralmente difíceis de avaliar, por força da sua natureza intrinsecamente privada. Os inquéritos IIMA4 fornecem, no entanto, informações valiosas que permitem avaliar a frequência e a qualidade de um número de práticas parentais relacionadas com o DPI. Incluem indicadores de boas práticas parentais em termos de: (i) estímulo; (ii) nutrição e higiene; e (iii) disciplina. Também permitem avaliar o papel do pai na educação dos filhos e a percepção dos pais quanto aos perigos a que os filhos podem estar expostos.

Brincar ou participar em jogos e outras actividades estimulantes com filhos pequenos cria um ambiente propício ao seu desenvolvimento intelectual e gera interesse pelo mundo envolvente. Podem estar disponíveis vários indicadores para estabelecer em que medida as crianças (com menos de cinco anos) beneficiam de actividades de aprendizagem, jogos, livros, cantigas de roda, canções, etc., no meio familiar.

A percentagem de crianças com menos de cinco anos que possuem pelo menos dois brinquedos em casa.
A percentagem de crianças com menos de cinco anos que possuem pelo menos um livro.
A percentagem de crianças dos 36 aos 50 meses que estão envolvidas em actividades com um adulto para promover a aprendizagem e a preparação pré-escolar.

Este indicador é expresso em percentagem de crianças que estiveram envolvidas em actividades de estímulo com um dos progenitores ou outro adulto da família em quatro ou mais das seguintes actividades nos últimos 3 dias: a) ler livros à criança, b) contar histórias à criança, c) cantar canções à criança, d) levar a criança a passear, e) brincar com a criança, e f) passar tempo com a criança designando, contando ou desenhando coisas. O indicador pode ser desagregado por grupo etário, actividade específica ou progenitor (mãe ou pai) que participa na actividade com o filho.

A percentagem de crianças com menos de cinco anos deixadas sozinhas em casa ou entregues a outra criança com menos de 10 anos durante mais de uma hora, pelo menos uma vez na semana anterior à realização do inquérito.

Práticas Parentais em matéria de Higiene, Saúde e Nutrição

Alguns pais têm pouco ou nenhum conhecimento sobre boas práticas em matéria de higiene, saúde ou nutrição para os seus filhos, nomeadamente quanto a lavar as mãos antes das refeições ou ao que fazer quando um filho tem diarreia ou febre.

A percentagem das crianças que lavam as mãos antes das refeições.
A percentagem das crianças que lavam as mãos depois de ir à casa de banho.
As atitudes e as acções parentais quando os filhos têm diarreia ou febre.

Práticas Parentais Consideradas Prejudiciais para o Desenvolvimento Harmonioso das Crianças

Poderá também ser interessante analisar o conhecimento ou as atitudes dos pais em relação a estas práticas. Os inquéritos às famílias, o IIMA e o CAP podem fornecer informações sobre a prevalência destas práticas e atitudes, em particular em relação à mutilação genital feminina, violência doméstica, entre outras.

Práticas Disciplinares Explicativas, Coercivas ou Punitivas

A aprendizagem das crianças começa com a compreensão do seu ambiente. Os adultos e os pais devem, antes de tudo, assumir um papel importante em ajudar as crianças a compreenderem o seu ambiente físico e social, em particular fornecendo explicações. Igualmente, o cumprimento das regras pelas crianças é muitas vezes alcançado através de explicações bem ou mal fundamentadas dos bons ou maus comportamentos e, ocasionalmente, através de práticas coercivas ou punitivas. Estas práticas são um ingrediente essencial para as crianças desenvolverem correctamente as suas capacidades cognitivas e sociais. Dependendo da disponibilidade dos dados, estes indicadores podem permitir a avaliação destas práticas parentais. Os dados do IIMA4 permitem fazer uma estimativa de vários indicadores das reacções coercivas ou punitivas dos pais em relação ao comportamento nocivo das crianças, incluindo a proibição ou privação de alguma coisa, insultos, comportamento degradante ou punição física em excesso, podendo todas ser prejudiciais ao desenvolvimento harmonioso das crianças.

A parcela de pais/educadores que impõem regras aos seus filhos com idades entre os 2 e os 14 anos e lhes explicam porque o seu comportamento é prejudicial.
A parcela de pais/educadores que punem as crianças por comportamentos prejudiciais.
A parcela de pais que acreditam que as crianças devem ser fisicamente punidas para serem devidamente educadas.

Desenvolvimento na Primeira Infância

O índice de desenvolvimento na primeira infância

Os inquéritos IIMA4 introduziram um novo módulo para o DPI (Módulo 6), cujo objectivo é medir o desenvolvimento das crianças em quatro áreas: capacidades pré-leitura e pré-numeracia, desenvolvimento físico, desenvolvimento socioemocional e capacidades de aprendizagem, de uma forma geral. Com base em várias perguntas, foram determinados indicadores do progresso das crianças para cada uma das quatro áreas (ver a Tabela A7.1 mais abaixo). As respostas são depois agregadas para estabelecer o índice, que é uma classificação ponderada das quatro áreas. Este índice global, que é representativo a nível nacional, permite avaliar a medida em que as crianças estão bem encaminhadas no seu desenvolvimento (quando estão bem encaminhadas em pelo menos três das quatro dimensões consideradas).

TABELA A7.1 - Áreas de Desenvolvimento da Primeira Infância (Crianças entre 36 a 59 Meses) Medidas pelos Inquéritos IIMA4

	Indicadores e seus componentes (as respostas são binárias)	**Critérios de Avaliação – As crianças são consideradas como bem encaminhadas no desenvolvimento se:**
Capacidades em Alfabetização e Numeracia	A criança consegue: 1. Identificar ou referir pelo menos 10 letras do alfabeto? 2. Ler pelo menos quatro palavras simples comuns? 3. Reconhecer e referir os símbolos dos números de 0 a 9?	Pelo menos duas respostas são positivas
Desenvolvimento Físico	4. A criança consegue apanhar um objecto pequeno do chão, como uma pedra ou um pau? 5. Por vezes a criança está muito doente para brincar?	Pelo menos duas respostas são positivas
Desenvolvimento socio-emocional	6. A criança dá-se bem com outras crianças? 7. A criança pontapeia, morde ou bate em outras crianças? 8. A criança distrai-se com facilidade?	Pelo menos duas respostas são positivas
Aprendizagem	9. A criança consegue seguir instruções simples para executar correctamente uma tarefa? 10. A criança é capaz de fazer alguma coisa de forma independente quando lhe é pedido?	Pelo menos uma resposta é positiva

Fonte: Questionários IIMA4 (childinfo.org) e resultados preliminares do inquérito para o Togo, 2011.

Contudo, esta abordagem apresenta limitações: (i) As perguntas são de tipo triagem, onde a criança não é directamente avaliada, e as perguntas são respondidas pelos pais/educadores (geralmente as mães); e
(ii) As mesmas perguntas aplicam-se a todas as crianças, independentemente da sua idade, apesar das classificações aumentarem com a idade das crianças. Será particularmente importante controlar esta dimensão quando se calcular a classificação agregada para evitar desequilíbrios baseados na idade.

Ensino Pré-primário[97]

Os indicadores aqui propostos pretendem analisar a evolução das matrículas no ensino pré-primário nos últimos dez anos. Como já referido, o fornecimento do ensino pré-primário pode ser dividido em várias categorias de acordo com os grupos etários. As principais são para crianças com menos de três anos (principalmente creches, infantários, programas de DPI, etc.), e o ensino pré-primário formal para crianças com idades entre os três e cinco anos. Quando os dados permitem, vale a pena considerar a análise da evolução das matrículas em cada categoria.

A evolução dos números da frequência dos serviços de DPI para crianças com menos de três anos.

São poucos os países em África que possuem estatísticas sobre o número de beneficiários dos serviços para as crianças com menos de três anos. Este exercício pode, assim, ser uma oportunidade para recolher estas informações. Para isto, será útil usar as informações compiladas durante o mapeamento dos serviços de DPI (ver a Secção 1 deste capítulo).

A evolução dos números da frequência dos serviços de DPI para crianças com idades entre os três e os cinco anos.

Para este grupo etário, o principal indicador recomendado será a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) no ensino pré-primário. Poderá ser útil desagregar este indicador por fornecedor (instituições públicas, privadas, confessionais, comunitárias, etc.), e comparar a evolução da escolarização em cada um.

O inquérito IIMA4 também permite saber se as crianças com três a quatro anos de idade participam em actividades de estimulação formais ou informais fora de casa. Estas informações, juntamente com aquelas relacionadas com a participação das crianças com cinco anos de idade num programa pré-escolar, permitem calcular a taxa de participação global em actividades pré-escolares/de estimulação das crianças com 3 a 5 anos.

PROTECÇÃO E CRIANÇAS COM INDICADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Estão disponíveis vários indicadores para avaliar a evolução da cobertura dos serviços de DPI em termos de: (i) protecção (registo de nascimentos, trabalho infantil, mutilação genital feminina, etc.); e (ii) atender às crianças com necessidades especiais. Os indicadores abaixo são os principais disponíveis através dos inquéritos às famílias (EDS e IIMA) ou de fontes de dados administrativos. Será particularmente útil fornecer uma perspectiva histórica das práticas, como o registo de nascimentos e a mutilação genital feminina.

A percentagem de crianças com menos de cinco anos cujos nascimentos foram registados.

O registo de nascimentos é muitas vezes considerado como apenas uma mera formalidade administrativa. No entanto, as crianças cujos nascimentos não são registados podem ver recusado o direito a uma identidade ou à realização dos seus direitos de cidadão. É também possível que o acesso das crianças aos cuidados de saúde, educação e serviços sociais possa ser condicionado à posse de uma certidão de nascimento. As certidões de nascimento também proporcionam protecção contra a adopção ilegal, casamento precoce, recrutamento forçado e tráfico e podem ajudar a reunir famílias em países em situação de pós-conflito.

A percentagem de crianças com idades entre os cinco e os catorze anos envolvidas em actividades económicas remuneradas e não remuneradas, segundo a definição da OIT.[98]
A percentagem de órfãos e crianças vulneráveis (OCV).

Os órfãos e outros grupos de crianças vulneráveis estão geralmente mais expostos a riscos.[99] Na verdade, estas crianças estão mais expostas à não escolarização, à morbidade e à subnutrição do que as outras.[100]

A percentagem de raparigas com menos de catorze anos de idade que foram sujeitas a alguma forma de mutilação genital feminina.

Vale a pena acompanhar este indicador com uma análise qualitativa da origem cultural e étnica e das atitudes dos pais em relação à manutenção da prática para as suas filhas. Os dados IIMA são geralmente muito úteis em relação a isto.

ANEXO 7.2: INSTRUMENTOS PARA AVALIAR A QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE DPI

TABELA A7.2 - Ferramentas para a Avaliação da Qualidade dos Serviços de DPI

	Principais Categorias (*Número de Indicadores*)	Objectivo	Regiões/Países Participantes
Normas relativas aos programas e aos Professores (International Step by Step Association)	***Normas relativas aos programas:*** • Interacções professor-aluno (4) • Participação familiar (9) • Planeamento de um programa centrado na criança (5) • Estratégias para uma aprendizagem significativa (4) • Ambiente de aprendizagem (3) • Saúde e segurança (4) ***Normas relativas aos professores:*** • Individualização (4) • Ambiente de aprendizagem (3) • Participação familiar (6) • Estratégias dos professores para uma aprendizagem significativa (5) • Planeamento e avaliação (7) • Desenvolvimento profissional (4)	Ferramenta de planeamento e melhoria. Acreditação para o programa Step by Step	29 países: Albânia, Arménia, Azerbaijão, Bielorrússia, Bósnia/Herzegovina, Bulgária, Croácia, Estónia, ARJ da Macedónia, Federação Russa, Geórgia, Haiti, Hungria, Cazaquistão, Kosovo, Quirguistão, Letónia, Lituânia, Mongólia, Montenegro, Moldávia, República Checa, Usbequistão, Roménia, Sérvia, Eslováquia, Eslovénia, Tajiquistão e Ucrânia
Ferramenta de Auto-Avaliação (International Association for Childhood Education)	• Ambiente e espaço físico (17) • Conteúdos dos currículos e pedagogia (39) • Educadores e cuidadores (13) • Crianças jovens com necessidades especiais (24) • Parceria com famílias e comunidades (5)	Auto-avaliação pelos centros	26 países participaram na elaboração da ferramenta, incluindo: Botswana, Chile, China, Equador, Estados Unidos, Japão, Quénia, México e Nigéria
Projecto Educação Pré-primária (IEA)	***O sistema de observação centra-se em processos que usam três dimensões:*** • Gestão do tempo (por ex., tempo em três tipos de actividades propostas, estrutura de grupo, ritmo das actividades) • Actividades da criança (verbalização, interacção criança-criança, interacção adulto-criança, envolvimento não activo das crianças, tempo na tarefa) • Comportamento dos adultos (por ex., comportamento em categorias principais, ensino directivo, grau de envolvimento, comportamento de escuta, gestão da criança)	Investigação	17 países e territórios: Alemanha (ex-República Federal), Bélgica (francófona), China, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Hong Kong (China), Indonésia, Irlanda, Itália, Nigéria, Polónia, Portugal, Roménia, Eslovénia e Tailândia
Escala de Avaliação (Save the Children UK)	• Práticas Profissionais (objectivos claros, política de protecção, referências de boas práticas, plano de cuidados, revisão periódica, cuidados continuados) (7) • Cuidados pessoais (saúde e nutrição, recreação, privacidade, escolhas informadas, respeito, relacionamentos, sentido de identidade, controlo e sanções, opiniões verbais, educação de acordo com as necessidades) (12) • Educadores (4) • Recursos (acessíveis/adequados, promover o desenvolvimento da saúde) (2) • Administração (registos, confidencialidade, responsabilização) (3)	Ferramenta de planeamento e de melhoria (desenvolvimento do pessoal, avaliação, monitorização) Defesa de causas e desenvolvimento de políticas	7 países: Etiópia, Quénia, RDC, RU da Tanzânia, Ruanda, Somália e Sudão do Norte
Escala de Classificação do Ambiente da Primeira Infância – Edição Revista, desenvolvida nos EUA*	• Espaço e mobiliário (8) • Rotina de cuidados especiais (6) • Linguagem - raciocínio (4) • Actividades (10) • Interacção (5) • Estrutura do programa (4) • Pais e funcionários (6)	Investigação e melhoria do programa. Agora usado como critério de classificação para alguns programas	7 Países das Caraíbas: Baamas, República Dominicana, Granada, Jamaica, Montserrat, St. Lúcia, S. Vicente e Granadinas

Fonte: Myers, 2006 em UNESCO, 2007.
Nota: * Existem instrumentos similares para programas para bebés e cuidados diários familiares.

TABELA A7.3 - Itens da Versão Revista da Escala de Classificação do Ambiente da Primeira Infância (ECAPI-R)

	Subcategorias
Espaço e Mobiliário	1. Espaço interior; 2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincar e aprender; 3. Mobiliário para relaxar e estar confortável; 4. Disposição do quarto para brincar; 5. Espaço para privacidade; 6. Decorações infantis; 7. Espaço para a motricidade global; 8. Equipamento para jogos físicos
Rotinas de Cuidados Pessoais	9. Cumprimentar/despedir; 10. Refeições/refeições ligeiras; 11. Sesta/descanso; 12. Casa de banho/fraldas 13. Práticas de saúde; 14. Práticas de segurança
Linguagem-Raciocínio	15. Livros e imagens; 16. Encorajar as crianças a comunicar; 17. Utilizar a linguagem para desenvolver competências de raciocínio; 18. Uso informal da linguagem
Actividades	19. Motricidade fina; 20. Arte; 21. Música/movimento; 22. Blocos; 23. Areia/água 24. Dramatizações; 25. Natureza/ciência; 26. Matemática/números 27. Uso de TV, vídeo, e/ou computadores; 28. Promoção e aceitação da diversidade
Interacção	29. Supervisão de actividades motoras; 30. Supervisão geral de crianças (para além das actividades motoras); 31. Disciplina; 32. Interacções funcionários-criança; 33. Interacções entre as crianças
Estrutura do Programa	34. Calendário; 35. Tempo para brincar livremente; 36. Tempo em grupo 37. Consideração das crianças com deficiência
Pais e Funcionários	38. Consideração dos pais; 39. Consideração das necessidades pessoais dos funcionários; 40. Consideração das necessidades profissionais dos funcionários; 41. Interacção e cooperação dos funcionários; 42. Supervisão e avaliação dos funcionários; 43. Oportunidades para crescimento profissional

Fonte: FPG Child Development Institute (http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subscales-and-items-ecers-r).

ANEXO 7.3:
EFICÁCIA EXTERNA DAS ACTIVIDADES DE DPI EM SAÚDE, NUTRIÇÃO E HIGIENE

TABELA A7.4 - Exemplo de Indicadores de Resultados na Saúde, Nutrição e Higiene

Indicadores de Resultados	
Parto	Parto prematuro Peso baixo à nascença
Mortalidade	Rácio de mortalidade materna Taxa de mortalidade neonatal (1.º mês) Taxa de mortalidade infantil (1.º ano) Taxa de mortalidade abaixo dos cinco anos
Subnutrição	Obesidade Abaixo do peso normal Hipotrofia Nanismo
Morbidade	Doenças (Infecções Respiratórias Agudas, Malária, Diarreia)
Variáveis Explicativas	
Cuidados pré-natais e no parto	Cuidados recebidos pelo menos uma vez por pessoal qualificado Cuidados recebidos pelo menos quatro vezes por pessoal qualificado Parto assistido por pessoal qualificado Exame de saúde pós-natal ao recém-nascido Anemia nas mães
Vacinação	Tuberculose Poliomielite Difteria, tétano, tosse convulsa (DTPa) Febre-amarela, etc.
Tratamento de doenças	Diagnóstico da malária Criança dorme com rede mosquiteira Uso de sais de reidratação oral em caso de diarreia em crianças Uso de antibióticos em casos de infecções respiratórias agudas
Condições sanitárias	Uso de água potável melhorada Instalações sanitárias melhoradas Lavagem das mãos
Nutrição	Amamentação: Apenas amamentação com menos de 6 meses Continuação da amamentação até aos 2 anos Introdução de alimentos sólidos, semi-sólidos ou moles Consumo de sal iodado Suplementos de vitamina A
Utilização dos Serviços	Distância ao centro de saúde mais próximo Percepção da qualidade dos serviços recebidos Uso dos serviços de saúde quando as crianças estão doentes Participação num programa de DPI (incluindo programas de nutrição)
Características Habitacionais	Área de residência Região de residência Tamanho da família Nível de rendimentos do agregado familiar Nível de instrução do pai/mãe Género do chefe de família
Características da criança	Género Idade Posição entre irmãos Estado OCV Se a criança é deficiente

Fonte: Autores.

Indicadores e Variáveis Explicativas

A maioria das actividades de DPI orientadas para a saúde estão relacionadas com a vacinação, alimentação e suplementação nutricional, cuidados de saúde neonatal, educação parental e programas sobre práticas de boa higiene. Será útil determinar a sua eficácia ou o efeito de tais programas em termos de melhoria da saúde e estado nutricional das crianças que beneficiam destas intervenções.

Estes indicadores são geralmente produzidos com dados sobre a prevalência das doenças infantis, anemia, peso insuficiente, atrofia, etc. Estão geralmente disponíveis através de inquéritos às famílias, como os EDS e IIMA. Contudo, quando adequado, os dados dos ministérios da saúde (sobre as características dos programas, por exemplo) também podem ser utilizados.

Metodologia para Avaliar o Impacto das Actividades de DPI nos Indicadores de Saúde, Nutrição e Higiene

As questões-chave que têm de ser respondidas aqui são: As condições de vida das crianças beneficiárias das actividades de DPI (segundo os indicadores da Tabela A7.4) foram melhoradas graças ao seu acesso ou utilização dos serviços de DPI (segundo os indicadores da Tabela A7.4)? A identificação das variáveis explicativas a considerar exige, contudo, conhecimento prévio razoável dos processos epidemiológicos em causa. É necessária uma colaboração estreita com o Ministério da Saúde.

Inicialmente, os resultados para as crianças que beneficiam do programa de DPI devem ser comparados com os das crianças que não beneficiaram de tais serviços para determinar se existem diferenças significativas entre os dois grupos. Uma análise econométrica permitirá depois estabelecer os efeitos líquidos das variáveis, considerando que todos os outros aspectos permanecem iguais.

ANEXO 7.4:
ÍNDICE HOLÍSTICO DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA (IHDPI)[101]

O desenvolvimento de um índice holístico para o desenvolvimento da primeira infância (IHDPI) é o resultado de uma iniciativa liderada pela UNESCO com a colaboração de uma comissão técnica interagências, criada em dezembro de 2010, para implementar as recomendações do Quadro de Acção de Moscovo adoptado pela Conferência Mundial para a Educação e Protecção da Primeira Infância em 2009.[102]

Actualmente ainda na fase de concepção, o IHDPI tem por objectivo ser um indicador padronizado e internacionalmente comparável. Este instrumento deve permitir aos governos e intervenientes internacionais melhorar a sua capacidade para monitorizar e avaliar o desempenho dos países na melhoria do acesso igualitário a serviços de EDPI de qualidade e monitorizar de perto o progresso para a concretização do Objectivo 1 da Educação para Todos (EPT): "*Expandir e melhorar os cuidados e educação à primeira infância de forma abrangente, em particular para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.*"

O IHDPI é uma abordagem holística na medida em que adopta uma visão global do desenvolvimento das crianças, desde a gravidez até aos oito anos. Abrange cinco áreas-chave do DPI:

- A protecção jurídica das crianças;
- A protecção social das crianças e o seu bem-estar;
- O desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças;
- Acesso à educação e a serviços de DPI, e respectiva qualidade; e
- Saúde e nutrição.

A Tabela A7.5 apresenta uma proposta de indicadores a incluir no IHDPI para cada uma das cinco áreas.

TABELA A7.5 - Indicadores propostos para o Cálculo do IHDPI

	Área de Foco	Nível	Possíveis indicadores suplementares ou indicadores disponíveis actualmente	Fonte dos dados
% de crianças com acesso a água limpa e saneamento	Saúde	Programas e Serviços	Uso de fonte de água potável melhorada Uso de serviços de saneamento melhorados	IIMA IIMA
% de crianças com acesso a cuidados médicos abrangentes e preventivos, incluindo acompanhamento dos bebés, vacinação e respostas a necessidades de emergência	Saúde	Programas e Serviços	Taxas de vacinação Fornecedores de cuidados de saúde por 10 000 habitantes Nível de acesso a intervenções de saúde de DPI essenciais Presença de serviços de EDPI incluindo cuidados de saúde	OMS OMS SABER SABER
% de mães com acesso a serviços de apoio à gravidez e de parto	Saúde	Programas e Serviços	% de crianças nascidas com a assistência de uma parteira qualificada % de mães que fizeram pelo menos 4 exames de saúde pré-natal	IIMA IIMA
Taxa de mortalidade abaixo dos 5 anos	Saúde	Consequências para a Criança e Ambiente Familiar	Taxa de mortalidade abaixo dos 5 anos	OMS
% de crianças com doença frequente ou condições crónica	Saúde	Consequências para a Criança e Ambiente Familiar	Uso de sais de reidratação oral (diarreia) Procura de cuidados para a pneumonia Diagnóstico da malária VIH	IIMA IIMA IIMA IIMA
País fornece garantia legal de direitos independentemente da religião, raça, nacionalidade, género ou deficiência	Igualdade e Protecção Social	Políticas e Leis	Nenhum	
% de crianças registadas no nascimento	Igualdade e Protecção Social	Políticas e Leis	% de crianças registadas no nascimento	OMS
% de crianças com acesso a EDPI que satisfazem as necessidades das famílias trabalhadoras para crianças/ bebés assim como para crianças no pré-escolar	Educação	Programas e Serviços	Escolarização pré-primária % de crianças com acesso à pré-primária Programas direccionados para todos os grupos beneficiários DPI é adequado para satisfazer as necessidades da população	UIS IIMA SABER SABER
% de crianças com acesso a EDPI de qualidade	Educação	Programas e Serviços	Relação aluno/professor no EPP Existência de normas de ensino Registo e procedimentos de acreditação definidos para EDPI Normas de fornecimento de serviço e infra-estruturas definidas – ou seja, número de horas mín. por semana; abrangência das normastructure normas Existência do rácio professor/aluno necessárld ratio for necessário para o EPP	UIS SABER SABER SABER SABER
% de crianças que entram no 1.º ano com experiência de EDPI	Educação	Programas e Serviços	% de crianças que entram no 1.º ano com acesso ao EPP	UIS
% de crianças que satisfazem as metas de desenvolvimento e de aprendizagem	Educação	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	Classificações do IMDPI** para crianças com 3 a 5 anos (5 excluído) *Nada disponível para crianças mais jovens*	IIMA
Parcela de cobertura fornecida pelas políticas para a licença parental paga para recém-nascidos, em ambientes formais/informais	Apoio ao Pais	Políticas e Leis	Existência de licença parental paga	NATLEX *

% de acesso ao apoio para os pais e serviços de educação	Apoio aos Pais	Programas e Serviços	Programas direccionados para todos os grupos beneficiários / *Actualmente não existe nenhuma medida da extensão do acesso ou da qualidade dos programas para os pais*	SABER
Média de anos de educação materna	Apoio aos Pais	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	Níveis de ensino	
Depressão materna	Apoio aos Pais	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	Nenhum	
% de crianças expostas à violência doméstica	Apoio aos Pais	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	Nenhum	
% de crianças com ambientes de aprendizagem em casa estimulantes	Apoio aos Pais	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	Apoio à aprendizagem (4 ou mais actividades para promover a aprendizagem e a preparação para a escola nos últimos 3 dias) % de crianças com 3 ou mais livros; 2 ou mais brinquedos	IIMA IIMA
% de crianças com cuidados inadequados	Apoio aos Pais	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	% de crianças deixadas sozinhas ou aos cuidados de outra com menos de 10 anos durante mais de uma hora na última semana	IIMA
Acompanhamento do crescimento e da nutrição por agentes comunitários nacionais	Nutrição	Programas e Serviços	Programas estabelecidos em todas as áreas de foco (educação, saúde, nutrição, protecção social e infantil) *Nenhum para medir directamente o acesso aos programas de nutrição*	SABER
% de crianças obesas	Nutrição	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar		
% de crianças com atrofia	Nutrição	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	% de atrofia	OMS
% de crianças com peso baixo à nascença	Saúde	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	% de peso baixo à nascença	OMS
% de crianças com estado de desenvolvimento neurológico adequado nos últimos 1000 dias	Nutrição	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar		
Existência de políticas para retirar as famílias da pobreza	Pobreza	Políticas e Leis		
Taxas de pobreza infantil	Pobreza	Consequência para a Criança e Ambiente Familiar	% de crianças que vivem em situação de pobreza	EDS

Fonte: Descrição preliminar do IHDPI, Reunião sobre o IHDPI, Nova Iorque, 21-22 de Junho, 2012.
Nota: *O NATLEX é uma base de dados global sobre política familiar. **O IMDPI é a ferramenta de medição do DPI.

ANEXO 7.5:
PRINCIPAIS TESTES DE AVALIAÇÃO DO DPI

TABELA A7.6 - Principais Testes de Avaliação do DPI

	Nome do Teste	Grupo Etário	Área DPI	Países
Avaliação Directa das Crianças	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) e Test de Vocabulario en Imagenes Peabody (TVIP)	2,5 anos e acima	Desenvolvimento Linguístico	Madagáscar, Moçambique
	Stanford-Binet Intelligence Scales	2,5 anos e acima	Desenvolvimento Cognitivo	Madagáscar
	Stroop Test (adaptado)	3 a 6 anos	Funções Executivas	Madagáscar
	Bayley Scales of Infant Development (BSID I&II)	1 a 42 meses	Desenvolvimento Cognitivo, Motor e Socioemocional	RDC, Egipto, Etiópia, Quénia, Seicheles, África do Sul, Tanzânia
	British Ability Scale (BAS), na versão African Child Test (ACT)	2,5 anos e acima		Zimbabué, Quénia, Uganda, Zanzibar
Avaliação Indirecta (Segundo os pais/educadores)	Ages and Stages Questionnaire (ASQ) 1	3 a 6 anos	Várias áreas de DPI	Moçambique
	Strengths and Difficulties Questionnaire	3 a 6 anos	Desenvolvimento Socioemocional	Madagáscar
	Early Development Instrument (EDI) 2	4 a 7 anos	Várias áreas de DPI e Preparação para a Escola	Moçambique
	IIMAS4 (Módulo 6)	36 a 59 meses	Desenvolvimento Cognitivo, Motor, Linguístico e Socioe-mocional	Argélia, RCA, Chade, RDC, Jibuti, Gâmbia, Guiné- Bissau, Gana, Quénia, Mali, Mauritânia, Nigéria, Serra Leoa, Sudão, Suazilândia, Togo e Tunísia

Fonte: Fernald et al., 2009 em Naudeau et al., 2011.
Nota: * Esta lista não é exaustiva, apresentando apenas as avaliações feitas em África.
1 Inclui uma componente de avaliação directa administrada à criança.
2 Teste administrado aos educadores do ensino pré-primário e aos professores do 1.º ano do ensino primário.

ANEXOS DO CAPÍTULO 8

ANEXO 8.1: GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTÃO (ADMINISTRATIVA E CIENTÍFICA)

O objectivo destas entrevistas, para além de recolherem informações para apresentarem brevemente os organismos e os conselhos nos quais a gestão da instituição de ensino superior se apoia, é avaliar as opiniões dos principais intervenientes sobre as suas operações (directores, pessoal docente e estudantes). Onde se revelar adequado, deve ser realizada uma análise dos organismos comuns antes de se considerar os aspectos particulares de cada faculdade e instituição. As pessoas entrevistadas devem estar efectivamente envolvidas nestes organismos.

I. Entrevista com um Director

Na sua situação

1. Quem tem assento no conselho directivo?

2. Como é designado cada membro? Quem o nomeia?

3. Quais são os principais organismos nos quais a equipa de direcção se apoia?

- Para a gestão financeira e administrativa (comissão directiva, por exemplo):
  - Nome,
  - Principais funções,
  - Composição, e
  - Como os membros são nomeados (se por voto, a parcela de votantes por faculdade nas últimas eleições)
- Para questões científicas (comissão científica, por exemplo):
  - Nome,
  - Principais funções,
  - Composição, e
  - Como os membros são nomeados (se por voto, a parcela de votantes por faculdade nas últimas eleições)
- Em termos de gestão académica e vida estudantil (comissões académica e de estudantes, por exemplo):
  - Nome,
  - Principais funções,
  - Composição, e
  - Como os membros são nomeados (se por voto, a parcela de votantes por faculdade nas últimas eleições)
- Outros organismos que apoiam a gestão:
  - Nome,
  - Principais funções,
  - Composição, e
  - Como os membros são nomeados (se por voto, a parcela de votantes por faculdade nas últimas eleições)

4. Desenvolvimento da instituição:

- Que organismo da direcção é responsável pelo planeamento do desenvolvimento da instituição?
  - Nome,
  - Principais funções,
  - Composição,
  - Como os membros são nomeados, e
  - Documentos produzidos (planos de desenvolvimento, visão estratégica, etc.)

5. Autonomia da instituição: numa escala de 0 a 4, em que medida diria que a sua instituição é autónoma em termos de:

- Questões institucionais/organizacionais
- Questões financeiras
- Recrutamento e recursos humanos
- Assuntos académicos e pedagógicos
- Investigação científica

6. Frequência dos conflitos

- Número de dias de greve de professores durante os últimos 3 anos (relacionadas com lutas nacionais ou questões institucionais)
- Número de dias de greve de estudantes durante os últimos 3 anos (relacionadas com lutas nacionais ou questões institucionais)

II. Entrevistas com Membros da Direcção e Representantes de Professores e Estudantes

Para cada organismo de direcção identificado acima, esta secção do questionário tem por objectivo comparar as opiniões dos representantes da direcção, dos estudantes e dos professores. Uma opção seria solicitar a presença de um representante destes três grupos no seio do organismo directivo mais elevado, como a comissão directiva, por exemplo. As respostas são codificadas numa escala de 1 a 5 (do mais baixo ao mais alto).

TABELA A8.1 - Informações a Recolher dos Representantes da Direcção, Professores e Estudantes

	Direcção	Professores	Estudantes
Organismo n.º 1 *Classificação numa escala de 1 a 5:* - A importância da decisão - O ponto de vista da direcção - O ponto de vista dos professores - O ponto de vista dos estudantes			
Organismo n.º 2 - -			
Organismo n.º 3 - -			
Principais exigências não satisfeitas			
Classifique a sua associação *numa escala de 1 a 5 em termos de:* - Decisões da direcção - Opções científicas - Decisões sobre os estudos e vida estudantil no *campus*			
Globalmente, como classificaria o nível de diálogo na sua instituição *numa escala de 1 a 5?*			

ANEXO 8.2:
GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - POLÍTICAS DE PESSOAL

Esta entrevista deverá ser conduzida junto de um funcionário dos recursos humanos responsável pelo pessoal docente das instituições (serviços de pessoal, departamento de recursos humanos, reitor). Tem por objectivo fornecer opiniões qualitativas sobre políticas relativas à gestão do pessoal docente, os seus objectivos, ambições e coerência. O entrevistador deve, antes de tudo, possuir dados sobre os rácios aluno-professor (para funcionários permanentes e a tempo inteiro equivalentes) e ser capaz de avaliar os seus aspectos particulares em comparação com outras instituições.

- Quantos professores permanentes são empregados pela sua instituição?
- A sua instituição enfrenta limitações específicas em termos de rácios aluno-funcionários (para conferências, exercícios práticos, disciplinas especializadas, etc.) e, se sim: Em que medida a lacuna é importante? Que tipo de pessoal falta?
- Em que medida a sua instituição utiliza as horas extraordinárias (número de horas extraordinárias realizadas pelos funcionários permanentes para além do seu horário de trabalho usual)? (classificar de "Raramente" a "Intensivamente")
- Como qualificaria esta situação: "*Sui-generis*" ou "Gerida"
- Em que medida a sua instituição depende de funcionários não permanentes (leitores associados, pessoal contratado)? (classificar de "Raramente" a "Intensivamente")
- Como qualificaria esta situação: "*Sui-generis*" ou "Gerida"
- Entre estes funcionários, quais são as respectivas parcelas de leitores associados e pessoal contratado? Como explicaria esta situação?
- Sente que a sua instituição está actualmente na posição de desenvolver uma verdadeira política de pessoal docente (recrutamento, estatuto, taxas de supervisão, custos, etc.)?
- Porquê?
- Que política de pessoal docente pensa que deve ser considerada a curto prazo para a sua instituição?
- Porquê (recrutamento, estatuto, taxas de supervisão, custos, etc.)?
- Que política de pessoal docente deve ser considerada a longo prazo para a sua instituição?
- Porquê (recrutamento, estatuto, taxas de supervisão, custos, etc.)?
- Existe uma situação única (exemplificativa) em termos de política de pessoal na sua instituição que gostasse de partilhar e defender?

ANEXO 8.3:
GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – CONTROLO DE QUALIDADE

O objectivo desta entrevista com um funcionário da direcção da instituição de ensino superior é estabelecer a existência de um mecanismo de controlo de qualidade e avaliar a sua relevância geral para a direcção. Mais uma vez, onde existir um serviço comum para várias instituições de ensino superior, isto deve ser considerado antes de quaisquer disposições específicas que as instituições individuais ou faculdades possam ter. Por outro lado, aqui será necessário ter conhecimentos sobre os organismos reguladores e o quadro regulamentar aos níveis regionais e nacionais.

1 Que procedimento se aplica à criação de uma nova instituição de ensino superior?
- Existe um quadro regional?
- Existe um quadro nacional?
- Quais são os passos do procedimento?
- Qual é a sua opinião do procedimento (pontos fortes e pontos fracos)?

2. Que procedimento se aplica à criação de um novo curso?
- Existe um quadro regional?
- Existe um quadro nacional?
- Quais são os passos do procedimento?
- Qual é a sua opinião do procedimento (pontos fortes e pontos fracos)?

3. Que procedimento tem de ser seguido para suspender ou terminar um curso?
- Existe um quadro regional?
- Existe um quadro nacional?
- Quais são os passos do procedimento?
- Qual é a sua opinião do procedimento (pontos fortes e pontos fracos)?

4. Que mecanismos existem na instituição para garantir que os cursos oferecidos reflectem as necessidades do local de trabalho?
- Estes mecanismos são específicos à sua instituição ou nacionais?
- Qual é a sua opinião do mecanismo (pontos fortes e pontos fracos)?

5. A sua instituição possui um serviço estatístico que fornece informações sobre o seguinte:
- Matrículas de estudantes, estado civil, características pessoais e familiares e historial académico
- Acompanhamento administrativo e aplicação dos procedimentos de admissão
- Acompanhamento académico (exames e resultados individuais)
- Acompanhamento de antigos alunos, incluindo a sua situação profissional

6. A sua instituição possui um serviço de orientação para os estudantes?
- Se sim, quais são os seus objectivos, como funciona, e o que pensa do mesmo (pontos fortes e pontos fracos)?

7. A sua instituição possui um serviço para apoiar os estudantes com dificuldades sociais ou académicas?
- Se sim, quais são os seus objectivos, como funciona, e o que pensa do mesmo (pontos fortes e pontos fracos)?

8. Os estudantes participam oficialmente na avaliação do ensino?
- Se sim, como?
- Se sim, isto melhora a qualidade do ensino, o recrutamento de pessoal docente e/ou o diálogo entre as partes interessadas da instituição?

9. Diria que implementou uma política de gestão de qualidade na sua instituição nos últimos anos?
- Se sim, sob que forma?
- Quais são os seus objectivos, organismos de supervisão, modos operacionais, intervenientes, etc.?

ANEXO 8.4:
CUSTOS DE INVESTIMENTO ANUAIS

De uma forma geral, é útil determinar o custo anual do equipamento que possui um ciclo de vida superior a um ano. Este é o valor que deve ser posto de lado no final de cada ano após a sua aquisição para cobrir o custo da sua substituição. Este valor anual é muitas vezes chamado uma anuidade. O procedimento de cálculo das anuidades é referido como o **cálculo dos custos de investimento anuais.** A abordagem utilizada aqui é a abordagem contabilística usual. Para uma quantia de investimento I, com uma vida útil económica T, despendida no ano 0 com uma taxa nominal constante de retorno do capital (taxa de juro oferecida pelos bancos) a_n, a anuidade A_k para o ano k é obtida com seguinte fórmula:

$$A_k = \frac{I}{T} + a_n (T - (k - 1)) \frac{I}{T}$$

Exemplo

Uma máquina é adquirida para uma instituição de ensino superior com o custo de 1 milhão. Possui uma vida útil de 10 anos e a taxa de retorno de capital nominal oferecida pelos bancos é de 9,1%.[103] Aplicando a fórmula acima chega-se às seguintes anuidades:

Anos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A_k	191.000	181.900	172.800	163.700	154.600	145.500	136.400	127.300	118.200	109.100

Assim, para o ano 1, por exemplo, a anuidade é:

$$A_1 = \frac{1.000.000}{10} + 0{,}091 \times (10 - (1 - 1)) \times \frac{1.000.000}{10}$$

ANEXO 8.5:
CONTAGEM DUPLA OU MÚLTIPLA DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR

Na ausência de um sistema de informação que siga os percursos escolares individuais dos estudantes (com um número de registo único, por exemplo), o número total de estudantes do ensino superior pode ser sobrestimado. Isto acontece quando:

(i) Muitos estudantes são matriculados em mais do que um curso de uma só vez. No Benim, por exemplo, um inquérito conduzido pelo Ministério do Ensino Superior, em 2011, revelou que cerca de seis por cento dos estudantes nas universidades públicas estavam matriculados em dois cursos na sua universidade nos anos académicos de 2005/06 e 2007/08. O Ministério também observou um aumento acentuado no número de matrículas duplicadas, de 12% em 2008/09 para 14% em 2009/10, desde que as universidades foram declaradas isentas de taxas em 2008; e

(ii) Os estudantes estão simultaneamente matriculados numa instituição pública (como uma universidade) e numa privada (uma escola profissional, por exemplo). Tais situações podem tornar-se bastante significativas quando as condições de acesso ao ensino superior são particularmente favoráveis (isentas de taxas, cupões de estudo, bolsas de estudo, etc.). Os estudantes podem registar-se nas instituições públicas para receber os benefícios e as vantagens, e matricularem-se numa instituição privada, aliviando os custos de oportunidade da escolha.

É por isso necessária uma análise crítica dos dados disponíveis. Uma entrevista sobre a cobertura e a qualidade dos dados estatísticos com os responsáveis pelo serviço de estatística, aos níveis central (ministério, autoridade nacional para o ensino superior) e descentralizado (reitores, direcção da instituição de ensino superior) pode ajudar a identificar a dimensão do fenómeno.

ANEXO 8.6:
EXEMPLOS DE TABELAS MODELO PARA DOCUMENTAR AS TENDÊNCIAS E SITUAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Exemplo de tabela que destaca as várias informações básicas que podem ser recolhidas de várias instituições para a análise das condições do estudo, por instituição/área:

TABELA A8.2 - Ambientes de Aprendizagem por Instituição ou Curso – Tabela Modelo

	Faculdades da Universidade						Escolas	
	Humanidades	Direito	Economia	Ciências	Medicina	Agronomia	Engenharia	Gestão
Número Total de Estudantes								
Número de Estudantes de Mestrado e Doutoramento Students								
Número de Assentos em Anfiteatros								
Número de Assentos em Salas de Aula								
Número de Computadores para Pessoal Docente								
Número de Vagas em Aulas Especializadas								
Número de Ligações à Internet/ADSL								
Número de Projectores								
Número de Livros em Empréstimo								
Número de Horas de Utilização das Salas de Aula por Dia								
Número de Dias de Utilização das Salas de Aula por Semana/Ano								
...								

Exemplo de uma tabela que destaca as fontes de financiamento de uma universidade:

TABELA A8.3 - Distribuição das Fontes de Financiamento – Tabela Modelo

Recursos Próprios	38%
Taxas de Matrícula	7%
Contratos de Formação	17%
Outras[104]	13%
Transferências/Subsídios do Governo	59%
Subvenções	2%
Outras Transferências	1%
Total	100%

Fonte: Cálculos baseados em dados de uma universidade pública e do Ministério do Ensino Superior do Benim.

Exemplo de tabela com a despesa corrente de uma universidade:

TABELA A8.4 - Despesa Corrente de IES – Tabela Modelo	
Pessoal	67%
Permanente	64%
Horas Extraordinárias	1%
Pessoal Contratado	2%
Aquisição de Bens e Serviços	26%
Transferências Comuns	3%
Outras Despesas Contínuas	4%
Total	100%
Item Memória: Despesa Total (Moeda)	6.910

Fonte: Dados explicativos e cálculos dos autores.

Exemplo de balanço origem/fluxo similar a um balanço emprego/formação:

TABELA A8.5 - Origem Académica das Novas Matrículas				
(Número)	**Universidade**	**Estudos no Estrangeiro**	**Total**	**Finalistas do Ensino Secundário**
Humanidades	382	20	402	508 (Série A)
Direito e Economia	318	28	346	285 (Série B)
Ciências da Saúde	53	52	105	747 (Série Matemática e Ciências)
Matemática-Física-Ciências	204	-	204	
Desenvolvimento Rural e Agronomia	84	45	129	
Engenharia e Tecnologia	-	50	50	
Total	1.041	262	1.303	1.539

Fonte: Dados explicativos e cálculos dos autores.

Exemplo de uma tabela com a distribuição dos professores permanentes de acordo com a sua idade e nível de qualificações, necessários para a análise prospectiva das necessidades do professor:

TABELA A8.6 - Distribuição dos Funcionários Permanentes, por Idade e Qualificação (para Fins de Previsão de Pessoal) Tabela Modelo								
(Número)	**Professor**	**Leitor**	**Leitor Assistente**	**Leitor Associado**	**Assistente de Turma**	**Assistente**	**Outro**	**Total**
25-29 anos				6			49	**55**
30-34 anos	2	2		179	2		98	**283**
35-39 anos	31	47	89	814	8		137	**1.126**
40-44 anos	656	238	146	947	7	5	63	**2.062**
45-49 anos	1.488	223	32	1.031	3	4	73	**2.854**
50-54 anos	1.458	72	9	623	4	7	48	**2.221**
55-59 anos	750	15	1	299		24	26	**1.115**
60-64 anos	272		2	56		1	2	**333**
65 anos e mais	33	3	3	10			5	**54**
Total	**4.690**	**600**	**282**	**3.965**	**24**	**41**	**501**	**10.103**

Fonte: Ministério Marroquino para o Ensino Superior.

ANEXOS DO CAPÍTULO 9

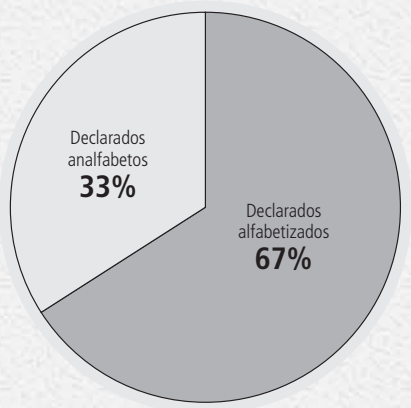
ANEXO 9.1: PROGRAMA DE AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (LAMP): UMA FERRAMENTA PRIVILEGIADA DA INICIATIVA LIFE

Contexto

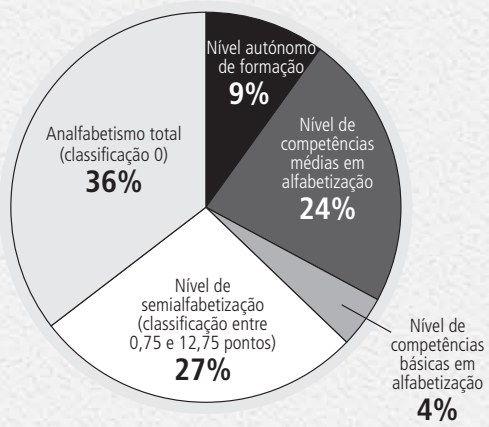
Em novembro de 2005, a UNESCO lançou a Iniciativa de Alfabetização para a Capacitação (LIFE, Literacy Initiative for Empowerment). Esta iniciativa contribui para alcançar os objectivos de Dacar, em particular o objectivo 4 (*uma melhoria de 50% nos níveis da alfabetização adulta) e o objectivo 5 (alcançar a igualdade de género na educação*). A finalidade da iniciativa LIFE é apoiar os objectivos da EPT no campo da alfabetização. Esta iniciativa é concebida como um quadro estratégico global, para permitir que todas as partes interessadas aumentem de forma significativa os seus esforços para a alfabetização. Os países com uma taxa de analfabetismo elevada[105] ou onde a taxa de alfabetização seja inferior a 50%,[106] terão prioridade na implementação da LIFE.

Existe um amplo consenso sobre o facto de que a alfabetização é essencial para a prosperidade económica, a saúde, a identidade cultural, o envolvimento da comunidade e a tolerância, e para a capacidade dos indivíduos utilizarem todo o seu potencial em sociedades cada vez mais dependentes do conhecimento. Assim, medir a alfabetização em todas as suas dimensões torna-se de facto uma necessidade funcional e institucional. Por esta razão, a UNESCO considera o LAMP como uma ferramenta essencial para desenvolver e implementar políticas resultantes da iniciativa LIFE, uma vez que os dados que «medem» a alfabetização nos países em desenvolvimento são fragmentados e essencialmente oriundos de avaliações indirectas.[107]

Medição usual da alfabetização



Medição diferenciada da alfabetização



É importante compreender a distribuição da alfabetização na população para que se possam definir políticas de desenvolvimento adaptadas. Medir a alfabetização não significa apenas determinar quem consegue ou quem não consegue ler, uma vez que existem vários níveis de competências em alfabetização, desde saber escrever o próprio nome num formulário a compreender as instruções num folheto de um medicamento ou ser capaz de aprender a partir de textos escritos.

O programa LAMP tenta responder a estas necessidades fornecendo aos vários países os instrumentos metodológicos e técnicos para um inquérito que tem o objectivo de medir uma grande variedade de níveis de alfabetização desde leitura e escrita básica a níveis mais elevados de alfabetização necessários para uma participação plena numa sociedade onde a aprendizagem tem um lugar cada vez mais importante.

Metodologia LAMP

O LAMP foi desenvolvido para recolher dados sobre alfabetização com mais qualidade através de novos inquéritos às famílias[108] realizados num ciclo de cinco ou dez anos. Os instrumentos foram validados em 6 países incluindo 3 países africanos.[109] Os dados recolhidos no âmbito do quadro do LAMP serão utilizados para desenvolver e implementar planos de acção nacionais e definir melhor os programas de alfabetização de adultos.

O LAMP é implementado nos vários países através de uma parceria que agrupa as competências nacionais,[110] as competências do UIS e especialistas em avaliação da alfabetização do organismo Statistics Canada e do Educational Testing Service (ETS - Estados Unidos de America).

O quadro conceptual do LAMP, que permite uma avaliação comparativa da alfabetização dos adultos, é adaptado do *Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Survey*. O LAMP mede cinco níveis de alfabetização (i) Nível 1: para pessoas que possuem competências muito baixas (por ex. *as que são incapazes de determinar a quantidade correcta de um medicamento a partir do rótulo numa embalagem*) (ii) Nível 2: Pessoas que apenas conseguem lidar com tarefas simples não complexas (iii) Nível 3: considerado um nível mínimo adequado para lidar com a vida quotidiana: este nível de competências é geralmente necessário para concluir com sucesso o ensino secundário (iv) Níveis 4 e 5: Os inquiridos demonstram controlo de competências de processamento de informações de nível superior.

Espera-se que os resultados do LAMP contribuam para o debate político e, ao mesmo tempo, complementem a investigação em questões como (i) Como é que as competências estão distribuídas nos vários subgrupos da população e quais são as consequências em termos de mobilização de recursos? (ii) Qual é a relação entre o analfabetismo e a participação social e/ou a integração económica? (iii) Que impacto as políticas de educação adulta têm no nível de alfabetização das populações? (iv) Qual é a eficácia do ensino formal? Os dados do LAMP destinam-se a servir uma ampla variedade de utilizadores, desde a sociedade civil a decisores políticos e funcionários públicos nos ministérios.

ANEXO 9.2:
QUESTIONÁRIOS MODELO/GUIAS DE ENTREVISTAS PARA A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENF

Fonte: Baseado num inquérito realizado em Marraquexe em 2007 (ver Cerbelle, 2010).

Os seguintes questionários podem ser preenchidos por investigadores com base nas respostas dos participantes.

Questionário para os Beneficiários dos Programas de Alfabetização Actuais

N.º de Id. do Beneficiário:
N.º de Id. do Investigador:
I/ Programa
1. Em que programa de alfabetização participa?
Programa geral
Gerido pelo governo (Especificar)
Gerido pela sociedade civil ou ONG (Especificar) Operador privado (Especificar)
2. Como ficou a conhecer o programa?
3. É a sua primeira participação num programa deste tipo? (Sim/Não)
3.1 Se não, quantas vezes participou num curso?
Uma vez
Duas vezes
Três vezes
Quatro vezes
Mais de quatro vezes
3.2 Que programa já frequentou?
Programa geral
Gerido pelo governo (Especificar)
Gerido pela sociedade civil ou ONG (Especificar)
Operador privado (Especificar)
3.3 Fez o exame final? (Sim/Não)
Se sim, ficou aprovado? (Sim/Não)
4. Por que se inscreveu no programa? (Refira as suas razões por ordem de importância)
5. Recebeu materiais? (Sim/Não)
5.1 Que tipo de materiais?
5.2 Recebeu manuais da DLCA? (Sim/Não)
II/ Características Pessoais
6. Apelido:
7. Nome:
8. Género:
9. Idade:
10. Número do Cartão de Identidade Nacional:
11. Área de Residência (Urbana/Rural):
11.1 Há quantos anos vive aqui?

12. Qual é a sua língua materna? (Árabe/Tamazight)
13. Qual é o seu estado civil? (Casado/Solteiro/Viúvo/Divorciado)
14. Número total de filhos:
Número de filhos com 6 a 15 anos:
Número de filhos com menos de 6 anos:
Número de filhos com 6 a 8 anos:
Número de filhos com 9 a 12 anos:
Número de filhos com 12 ou mais anos de idade:
15. O seu companheiro lê e escreve? (Sim/Não)
16. Alguma vez esteve matriculado na escola (Sim/Não)
16.1 Se não, porquê?
16.2 Se sim, durante quantos anos?
16.3 Se sim, por que deixou a escola?
17. Tem uma actividade profissional? (Sim/Não)
17.1 Se sim, qual é?
18. A sua casa possui: Saneamento
Água
Electricidade
Televisão (por cabo?)
18.1 Se sim, vê televisão com frequência? (Sim/Não)
18.2 Que programas?
19. Rendimento médio anual do agregado familiar:
20. O facto de não saber ler e escrever é um problema diário? (Sempre/Por vezes/Nunca)
20.1 Se sempre, porquê?
20.2 Se por vezes, porquê?
20.3 Se nunca, porquê?

Questionário para os Beneficiários dos Programas de Alfabetização Actuais

N.º de Id. do Beneficiário:
N.º de Id. do Investigador:
I/ Programa
1. Em que programa de alfabetização participou?
Programa geral
Gerido pelo governo (Especificar)
Gerido pela sociedade civil ou ONG (Especificar)
Operador privado (Especificar)
2. Como ficou a conhecer o programa?
3. Foi a sua primeira participação num programa deste tipo? (Sim/Não)
3.1 Se não, quantas vezes participou num curso?
Uma vez
Duas vezes
Três vezes
Quatro vezes
Mais de quatro vezes
4. Fez o exame final? (Sim/Não)
Se sim, ficou aprovado? (Sim/Não)
5. Por que se inscreveu no programa? (Refira as suas razões por ordem de importância)

II/ Características Pessoais
6. Apelido:
7. Nome:
8. Género:
9. Idade:
10. Número do Cartão de Identidade Nacional:
11. Área de Residência (Urbana/Rural):
11.1 Há quantos anos vive aqui?
12. Qual é a sua língua materna? (Árabe/Tamazight)
13. Qual é o seu estado civil? (Casado/Solteiro/Viúvo/Divorciado)
14. Número total de filhos:
Número de filhos com 6 a 15 anos:
Número de filhos com menos de 6 anos:
Número de filhos com 6 a 8 anos:
Número de crianças com 9 a 12 anos:
Número de crianças com 12 ou mais anos de idade:
15. O seu companheiro lê e escreve? (Sim/Não)
16. Alguma vez esteve matriculado na escola (Sim/Não)
16.1 Se não, porquê?
16.2 Se sim, durante quantos anos?
16.3 Se sim, por que deixou a escola?
17. Tem uma actividade profissional? (Sim/Não)
17.1 Se sim, qual é?
18. A sua casa possui:
Saneamento
Água
Electricidade
Televisão (por cabo?)
18.1 Se sim, vê televisão com frequência? (Sim/Não)
18.2 Que programas?
19. Rendimento médio anual do agregado familiar:
20. O facto de não saber ler e escrever é um problema diário? (Sempre/Por vezes/Nunca)
20.1 Se sempre, porquê?
20.2 Se por vezes, porquê?
20.3 Se nunca, porquê?
III/ Saúde
21. No seu programa de alfabetização aborda problemas de saúde? (Sim/Não)
21.1.Se sim, quais?
22. Acha que as informações fornecidas foram: (Suficientes/Insuficientes)?
22.1 Porquê?
23. As informações partilhadas fizeram com que mudasse o seu comportamento em termos de saúde? (Sim/Não)
23.1 Se não, porquê?
23.2 Se sim, em que áreas?
23.3 Por que mudou o seu comportamento?

IV/ Política

24. Interessa-se por política? (Sim/Não)
    24.1 Se sim, em que aspectos exactamente?
    24.2 Se não, porquê?
25. Alguma vez votou? **(Quando o indivíduo é um adulto)** (Sim/Não)
    25.1 Se não, porquê?
26. Alguma vez abordou questões políticas no seu programa de alfabetização (como a monarquia, o direito ao voto, o código familiar, etc.)? (Sim/Não)
    26.1 Se sim, quais?
27. Acha que as informações fornecidas foram: (Suficientes/Insuficientes)
    27.1 Porquê?
28. As informações recebidas fizeram com que mudasse o seu comportamento em termos de política? (Sim/Não)
    28.1 Se não, porquê?
    28.2 Se sim, em que áreas?
    28.3 Por que mudou o seu comportamento?
29. Tem conhecimento das eleições em Setembro? (Sim/Não)
    29.1 Como teve conhecimento das mesmas?
    29.2 Foram mencionadas no seu programa de alfabetização? (Sim/Não)
30. Vai votar? **(Quando o indivíduo é um adulto)** (Sim/Não)
    30.1 Se sim, porquê?
    30.2 Se não, porquê?

V/ Educação das Crianças

31. Responda ao próximo questionário (Questionário sobre a Educação das Crianças)
33. No seu programa de alfabetização abordou a questão da educação das crianças? (Sim/Não)
    33.1 Se sim, o que debateu?
34. Acha que as informações fornecidas foram: (Suficientes/Insuficientes)?
    34.1 Porquê?
35. As informações recebidas fizeram com que mudasse o seu comportamento em termos da educação dos seus filhos? (Sim/Não)
    35.1 Se não, porquê?
    35.2 Se sim, porquê?
    35.3 Que aspectos mudou?

VI/ Consequências no Emprego

36. Estava a trabalhar enquanto fazia o seu programa de alfabetização? (Sim/Não)
37. Se não, a alfabetização ajudou-o nas suas perspectivas de emprego? (Sim/Não)
    37.1 Se sim, porquê?
    37.2 Se não, porquê?
38. Se sim, qual era o emprego?
    38.1 Ser alfabetizado melhorou as suas condições de trabalho? (Sim/Não)
    38.2 Se sim, porquê?
    38.3 Se não, porquê?

Questionário sobre a Educação das Crianças (Ver Pergunta 31 acima)

Crianças com 15 ou mais anos					
Criança	Idade	Género	Escolarização Actual	Escolarização Anterior	
1.			Sim/Não Nível alcançado: Escola:	Sim/Não Número de anos de ensino frequentados: Escola: Razões para terminar o ensino:	
2.			...	...	
Crianças com 6 a 15 anos					
Criança	Idade	Género	Escolarização Actual	Escolarização Anterior	
1.			Sim/Não Nível alcançado: Escola:	Sim/Não Número de anos de ensino frequentados: Escola: Razões para terminar o ensino:	
2.			...	...	
Crianças com menos de 6 anos					
Criança	Idade	Género	Escolarização Actual		
1.			Sim/Não Nível alcançado: Escola:		
2.			...		
Criança					
Criança	Idade	Género	Escolarização Actual	Escolarização Anterior	Tipo de Actividade
1.			Sim/Não Nível alcançado: Escola:	Sim/Não Número de anos de ensino frequentados: Escola: Razões para terminar o ensino:	Sim/Não Que actividade: Durante quanto tempo:
2.			...	...	...

ANEXO 9.3:
A IMPORTÂNCIA VARIÁVEL DO ENSINO NÃO FORMAL DE ACORDO COM CADA PAÍS

A Tabela A9.1 apresenta a dimensão relativa do ENF em 21 países africanos subsarianos onde foi realizado um inquérito IIMA, com base na participação num programa da população com idades entre os 15 e os 49 anos. Em média, a dimensão do ENF é relativamente pequena, uma vez que apenas diz respeito a 3,5% do grupo. Varia também bastante entre países: varia de um mínimo de 0,0% em países com sistemas de ensino formais desenvolvidos, a um máximo de 26,7% em países onde o fluxo formal representa menos de metade do sector. Claramente, em países onde o acesso ao ensino formal é baixo, a dependência do ENF não é uma política sistemática, e na sua maioria é muito marginal. Na Costa do Marfim, por exemplo, onde a parcela do grupo que frequentou o ensino formal é de apenas 51,6%, a parcela do grupo que frequentou um curso de ENF não é superior a 2,2%. Este é também o caso da Guiné-Bissau, das Comores e da Serra Leoa. Por outro lado, em outros países onde a parcela de ensino formal é baixa, a parcela de beneficiários do ENF é muito superior à média (26,7% no Burundi, 14,7% no Níger, 13,7% na Gâmbia, 7,5% no Chade e 6,5% no Senegal).

TABELA A9.1 - Distribuição da População com Idades entre os 15 e os 49 Anos por Tipo de Ensino Frequentado

(Percentagem)	Sem educação	Não formal	Formal	Todos
Angola	24,4	0,0	75,6	100,0
Botsuana	13,1	0,0	86,9	100,0
Burundi	25,7	26,7	47,6	100,0
Camarões	20,9	0,2	78,9	100,0
RCA	40,6	0,2	59,2	100,0
Chade	59,3	7,5	33,2	100,0
Comores	52,1	1,7	46,2	100,0
Costa do Marfim	46,1	2,2	51,6	100,0
RDC	18,3	0,8	80,9	100,0
Guiné Equatorial	12,6	0,0	87,4	100,0
Gâmbia	48,0	13,7	38,3	100,0
Guiné-Bissau	59,1	0,5	40,4	100,0
Quénia	11,9	0,2	87,9	100,0
Lesoto	11,6	0,3	88,1	100,0
Níger	65,2	14,7	20,1	100,0
Ruanda	26,7	0,1	73,2	100,0
São Tomé e Príncipe	12,1	0,0	87,9	100,0
Senegal	54,5	6,5	39,0	100,0
Serra Leoa	68,9	0,3	30,9	100,0
Suazilândia	16,2	0,7	83,1	100,0
Zâmbia	17,7	0,0	82,3	100,0
Média	**33,7**	**3,5**	**62,8**	**100,0**

Fonte: UNESCO-BREDA, Relatório Dakar + 7.

ANEXO 9.4:
POTENCIAIS CONTEÚDOS PARA INQUÉRITOS A REALIZAR JUNTO DE FORMADORES DO ENF EM UMA AMOSTRA DE OPERADORES DE VÁRIOS PROGRAMAS

Este questionário pode ser complementado com questões sobre as matrículas e o financiamento se estas informações não estiverem disponíveis noutro local.

Perfil dos Formadores/Professores	**Número**
Qualificação mais elevada alcançada - Níveis avançados-Licenciatura - Bacharelato - Pós-graduação	
Idade - Menos de 25 anos - 25 a 30 anos - 31 a 40 anos - 41 a 50 anos - 51 a 60 anos - 60 anos e mais	
Género - Masculino - Feminino	
Experiência como formador no sector do ENF - Menos de 4 anos - 5 a 10 anos - 10 anos ou mais	
Experiência no ensino - Menos de 4 anos - 5 a 10 anos - 10 anos ou mais	
Formação como formador de ENF - Não - Sim, e duração do curso Menos de 3 semanas 3 a 8 semanas 9 a 12 semanas	
Diploma profissional de professor - Sim - Não	
A actividade de professor/formador no ENF é a principal actividade do indivíduo? - Sim - Não	
	Médias
Carga de trabalho horária anual média dos formadores/professores	
Remuneração anual média de formadores/professores (equivalente a tempo inteiro) *	

Nota: * Pode ser calculado como percentagem da remuneração média de um novo professor do ensino primário.

ANEXO 9.5:
EXEMPLOS DE CONTEÚDOS PARA UM MÓDULO DE INQUÉRITO SOBRE MONITORIZAÇÃO E QUESTÕES PEDAGÓGICAS

A sua instituição é responsável pela escolha dos seus programas?	☐ Sim ☐ Não
A sua instituição determina os horários dos seus cursos?	☐ Sim ☐ Não
A sua instituição pode gerir livremente as suas práticas de ensino?	☐ Sim ☐ Não
Os seus formadores/professores são monitorizados/ inspeccionados na sala de aula?	☐ Sim ☐ Não
Se sim, quem executa a função de controlo: - O director da instituição ou o seu delegado - Um inspector que pertence à sua instituição - Um inspector de outra instituição (Qual?)	(Escolha Múltipla) ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não (Nome se Sim)
Se sim, com que frequência cada professor/formador é inspeccionado?	
O inspector monitoriza: O conteúdo do curso Cumprimento do horário Práticas de ensino Atitudes dos professores/formadores com os alunos	(Escolha Múltipla) ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não ☐ Sim/Não
O inspector faz reuniões com os professores/formadores para os apoiar/orientar em termos de práticas pedagógicas?	☐ Sim ☐ Não
Os resultados da inspecção podem afectar o desenvolvimento da carreira dos professores/formadores?	☐ Sim, de forma favorável ☐ Sim, de forma não favorável ☐ Não

ANEXO 9.6:
EXEMPLOS DE CONTEÚDOS PARA UM MÓDULO DE INQUÉRITO SOBRE A ADMINISTRAÇÃO DO ENF

Diria que o subsector da ENF possui funcionários a menos na área administrativa? Se sim, de que forma isto é mais evidente?	☐ Sim ☐ Não
Diria que a administração do subsector do ENF é menos competente do que as suas homólogas responsáveis por outros sectores/subsectores do ensino?	☐ Não ☐ Sim, não têm experiência ☐ Sim, não têm formação profissional ☐ Sim, não possuem um quadro institucional estável
Diria que a cobertura estatística do subsector do ENF é boa?	☐ Sim ☐ Não
A cobertura estatística é periódica?	☐ Sim ☐ Não
Existe um anuário estatístico (impresso ou digital)	☐ Sim ☐ Não
Se sim, abrange todo o ENF?	☐ Sim ☐ Não
Existem publicações estatísticas/de dados sobre os resultados da aprendizagem?	☐ Sim ☐ Não
Existem publicações com dados/estatísticas sobre o financiamento e o custo da formação no ENF?	☐ Sim ☐ Não
Existe um serviço dedicado ao ENF?	☐ Não ☐ Sim (Quantos funcionários?)
Existe um serviço dedicado à publicação de guias e manuais para o ENF?	☐ Não ☐ Sim (Quantos funcionários?)
Existe um serviço dedicado ao planeamento e estratégia do ENF?	☐ Não ☐ Sim (Quantos funcionários?)
Existe um serviço dedicado à gestão pedagógica no ENF?	☐ Não ☐ Sim (Quantos funcionários?)
Existem relações directas entre estes serviços administrativos e a investigação?	☐ Sim ☐ Não
Directores dos Institutos de ENF	
A sua instituição possui funcionários administrativos suficientes?	☐ Sim ☐ Não (Quais são as principais consequências?)
Para além dos cursos de ENF, quantos programas oferece o seu instituto?	
A instituição tem pessoal competente para produzir dados/estatísticas sobre os participantes no programa?	☐ Não ☐ Sim (Quantos funcionários?)

ANEXO 9.7:
CONSEQUÊNCIAS EDUCATIVAS E SOCIAIS COMPARADAS DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E FORMAIS NO CONTEXTO AFRICANO

Na ausência de uma medida directa da eficácia dos programas de ENF específicos, é interessante explorar pelo menos o seu impacto em várias dimensões educativas e sociais e comparar isto com o que foi alcançado pelos grupos sem escolarização, ou com escolarização formal. Os dados utilizados estão geralmente disponíveis nos inquéritos IIMA realizados pela UNICEF entre 2000 e 2002. Nestes inquéritos, o ENF inclui actividades de alfabetização de adultos e outras actividades de ensino não formal.

TABELA A9.2 - Impacto da Educação não Formal na Alfabetização

	% de alfabetizados do ENF/ % de alfabetizados sem instrução	Número de Anos Equivalentes de Escolarização Formal
Burundi	8,4	1,6
Camarões	3,2	3,4
RCA	1,0	0,9
Chade	166,2	4,6
Comores	3,0	6,8
Costa do Marfim	4,6	1,6
RDC	40,6	7,9
Gâmbia	8,6	4,6
Guiné-Bissau	4,8	2,3
Quénia	5,5	4,8
Lesoto	3,6	3,0
Níger	17,9	3,9
Ruanda	14,3	4,8
Senegal	4,0	3,8
Média	**20,4**	**3,9**

Fonte: Cálculos baseados nos dados do inquérito IIMA.

Em quase todos os países, a probabilidade da alfabetização é mais elevada para os indivíduos que frequentarem um curso de ENF do que para aqueles sem qualquer instrução. Os valores muito elevados observados em alguns países, como o Chade e a RDC, ilustram a baixa parcela de indivíduos alfabetizados de forma sustentável sem qualquer tipo de instrução. Apesar do número de anos equivalentes de escolarização formal ser baixo no Burundi, Costa do Marfim, RCA e Guiné-Bissau, é elevado (entre os três e seis anos) nos outros países em análise. Isto indica que, em alguns casos, os benefícios do ensino não formal, em termos de alfabetização, comparam-se de forma muito favorável àqueles que são alcançados quando o ensino primário é concluído.

Em relação ao impacto do ensino não formal em alguns comportamentos sociais, a diferença comparada com os indivíduos sem instrução não é significativa. Quando é observado algum impacto, é muitas vezes específico a um determinado país, indicando diferenças nos conteúdos dos cursos de um país para outro.

TABELA A9.3 - Impacto da Educação Não Formal nos Comportamentos Sociais, em Comparação com Pessoas sem Instrução

	Burundi	Costa do Marfim	Comores	Gâmbia	Níger	Senegal	Chade
Registo de nascimento registration	**1,1**	1,0	1,0	0,6	**1,2**	1,0	
SIDA	**1,1**	**1,4**	1,0	**1,1**	1,0	1,1	0,6
Dados demográficos							
Uso de contraceptivos modernos	**1,8**	—	**2,5**	1,0	1,0	—	0,5
Espaçamento dos nascimentos	1,0	—	1,0	1,0	1,0	—	1,0
Saúde Materna							
Exames de saúde pré-natal	—	0,8	1,0	1,0	**1,4**	1,0	0,6
Vacina contra o tétano	1,0	1,0	1,0	1,1	**1,4**	1,0	1,0
Suplementação de vitamina A	1,0	—	1,0		1,0	0,9	1,0
Assistência ao parto	**1,5**	1,0	**1,2**	1,0	**1,7**	1,0	0,4
Saúde Infantil							
Peso da criança	1,0	—	1,0	—	1,0	1,0	—
Altura da criança	1,0	—	1,1	—	1,0	1,0	—
Totalmente vacinada	**1,2**	**1,4**	1,0	1,0	**1,2**	—	—
Administração de vitamina A	**1,2**	1,0	**2,4**	**1,1**	1,1	**1,4**	—

Fonte: Dados do inquérito IIMA e cálculos dos autores.

Os dados sugerem que o ensino não formal muitas vezes permite alcançar a alfabetização sustentável, sem, contudo, garantir algumas das externalidades que estão geralmente associadas com a mesma quando é adquirida no decurso do ensino formal. O que mais sobressai desta breve visão geral é a disparidade dos resultados, sem dúvida relacionada com a variedade dos programas, objectivos, modos de fornecimento, contextos e participantes. Existe, assim, esfera de acção no subsector do ENF para avaliações como as que foram realizadas nos anos 90 no ensino primário e que gradualmente permitiram distinguir entre os impactos dos vários tipos de cursos.

ANEXO 9.8:
QUESTÕES RELACIONADAS COM A ANÁLISE DOS RESULTADOS E OS INDICADORES DE QUALIDADE E RELEVÂNCIA

Que resultados se devem considerar?

Os resultados a considerar na avaliação da relevância das actividades do ENF são similares aos apresentados no Capítulo 5 deste guia, incluindo:

- Resultados da aprendizagem (níveis/natureza/sustentabilidade)
- Comportamentos e práticas
- Contribuições para a economia e a sociedade.

Estes vários itens podem ser abordados com base nas declarações dos participantes e das suas famílias ou colegas de trabalho, ou através da medição directa dos resultados da aprendizagem, comportamentos, etc. (ver o Anexo 9.2 com um questionário modelo para participantes baseado no trabalho de Sophie Cerbelle em Marrocos). A análise das opiniões dos participantes no programa de ENF pode ajudar a: (i) melhorar a gestão diária do fornecimento do curso; (ii) rever como os cursos estão organizados e são ministrados; (iii) fornecer uma indicação da qualidade do programa em termos de resultados de aprendizagem; e (iv) quantificar a utilidade do programa e a satisfação dos participantes. Por outro lado, a medição directa da aprendizagem ou o impacto da formação do ENF na mudança comportamental exige procedimentos de avaliação mais complexos e métodos de processamento de dados. A selecção dos indicadores de resultados vai depender do tipo de análise pretendida: numa perspectiva de gestão do programa, deve ser utilizado o indicador mais externo, o que for mais representativo do objectivo básico do programa. Quando o programa tem por objectivo, por exemplo, facilitar a mudança nos comportamentos de saúde ou melhorar as perspectivas de emprego, poderá ser prudente focar-se em cada uma dessas dimensões particulares em vez de medir os resultados da aprendizagem. Por outro lado, numa perspectiva de conhecimento ou gestão da escolha entre os programas, poderá ser útil medir as concretizações de todos os programas oferecidos e considerar objectivos complementares como contextos designados que podem ser mais ou menos favoráveis à alfabetização.

Como produzir e analisar os resultados?

Se os inquéritos às opiniões dos participantes sobre o impacto dos cursos frequentados são metodologicamente simples, já as análises baseadas nas medições directas dos resultados não o são. Estas são mais complexas de conceber e de implementar, e os dados produzidos são também mais delicados de processar. No que toca à qualidade e sustentabilidade dos resultados da aprendizagem, deve primeiro ser efectuada uma análise das avaliações existentes do ENF e dos programas de alfabetização de adultos. Isto pode ser baseado nos resultados brutos da aprendizagem relacionados com cada programa e, de preferência, através de análises econométricas que permitem uma maior comparabilidade entre os programas (características do beneficiário, contextos, incentivos, etc.) e isolar o impacto do curso de ENF, desde que todos os outros factores sejam constantes.

Como avaliar os resultados?

Foi já referido várias vezes que a medição simples da eficácia do programa é insuficiente para alcançar uma avaliação total dos programas de ENF segundo uma perspectiva de gestão melhorada. Os resultados têm, geralmente, de ser qualificados para serem interpretados. É também importante que estejam relacionados com o custo do programa. A qualificação dos resultados refere-se directamente à ausência de uma referência absoluta para avaliar os níveis dos participantes depois da conclusão de um programa, ou as suas consequências sociais e económicas. A qualificação dos resultados é produzida através de uma comparação que permite determinar se são obtidos melhores resultados através de uma determinada abordagem, contexto ou perfil de participante. É por isso importante facilitar as comparações dos resultados alcançados por vários programas, ou adoptar uma abordagem experimental na investigação das melhores práticas através da multiplicação fundamentada dos contextos de fornecimento dos programas. Isto tem consequências para os sistemas estatísticos que devem ser promovidos, assim como para o tipo de relações que possam ser adequadas estabelecer com a investigação nacional. As avaliações internacionais devem também ser encorajadas, sendo indispensáveis para a produção de referências. Isto envolve a produção de inquéritos internacionais que permitem identificar e avaliar melhor os vários tipos dos programas de ENF.

O valor das análises custo-eficácia já foi sublinhado no contexto do ENF, com referência ao facto de que deve ter-se cuidado ao comparar cursos neste subsector, uma vez que podem apresentar contextos, modos de fornecimento e custos significativamente diferentes. Para fornecer um significado completo dos resultados, é também necessário considerar o elevado nível de desgaste que caracteriza estas actividades. No contexto da eficácia interna relativamente variável, o foco deve ser nos alunos que concluíram o curso, especialmente aqueles que o fizeram com sucesso. Tal como o ensino superior, que utiliza um custo por graduado para comparar várias instituições do sector aberto e fechado, pode ser utilizado um indicador ponderado (o inverso do coeficiente de eficácia interna) para medir e comparar o custo médio por beneficiário dos programas de ENF.

ANEXO 9.9:
AVALIAÇÃO DO ALFABETISMO ATRAVÉS DE INQUÉRITOS ÀS FAMÍLIAS

A maioria dos inquéritos realizados às famílias, como o EDS, o IIMA, entre outros, inclui uma secção sobre alfabetismo.[111] São normalmente usadas duas abordagens: alfabetismo *auto-avaliado* e alfabetismo *avaliado directamente*.

O primeiro consiste em perguntar simplesmente aos inquiridos se estes sabem ler, escrever e compreender um texto simples. A pergunta é, frequentemente, feita ao chefe do agregado familiar que deve responder «Sim» ou «Não» em relação a cada membro do agregado familiar com idade igual ou superior a cinco anos. Esta abordagem, embora fácil de administrar, produz uma avaliação dicotómica e questionável das competências de alfabetismo. De facto, o método apresenta várias limitações em termos de precisão dos dados coligidos (os inquiridos tendem a sobrestimar o seu nível de alfabetismo) e carece de detalhe em termos do nível de aptidões do indivíduo sondado.

Para ultrapassar estas deficiências, a segunda abordagem tem por objectivo determinar os diferentes níveis de alfabetismo através de uma série de testes feitos aos inquiridos pelos investigadores. A maior parte das vezes, é pedido aos indivíduos que leiam em voz alta um pequeno texto ou frase. Com base na sua capacidade para fazê-lo, os investigadores classificam os resultados de três maneiras: (i) não consegue ler uma palavra; (ii) consegue ler parte do texto; ou (iii) consegue ler todo o texto.

Os resultados obtidos por avaliação directa fornecem mais informações e são mais precisos do que os resultados obtidos por auto-avaliação. Na verdade, os estudos empíricos demonstraram que o alfabetismo auto-avaliado sobrestima sistematicamente as taxas de alfabetismo em 15%, em média, em comparação com o alfabetismo por avaliação directa.[112]

Esta abordagem directa pode ser melhorada, estando disponíveis testes para múltiplas áreas de competências (leitura, escrita, aritmética simples, outras línguas, etc.). Dentro de cada uma delas, podem ser determinados diferentes níveis de competências. Na leitura, por exemplo, o nível de competência pode ser qualificado como: (i) pré-alfabetizado (a capacidade de identificar letras e algumas palavras de uma frase simples); (ii) alfabetismo básico (a capacidade de ler uma frase simples na íntegra); (iii) alfabetismo funcional (a capacidade de ler e compreender um texto longo); e (iv) analfabeto (a incapacidade de reconhecer qualquer palavra de uma frase simples).

A Tabela A9.4 abaixo resume as diferentes abordagens e variáveis utilizadas nos principais inquéritos às famílias.

TABELA A9.4 - Principais Variáveis Usadas nos Inquéritos às Famílias

	Definição, Prós e Contras	Medidas de Alfabetismo e Principais Inquéritos Fonte	Desenvolvimento Humano e Indicadores de Emprego
Alfabetismo Auto-avaliado	***Definition:*** Consiste em perguntar aos inquiridos se estes sabem ler e escrever um texto simples ***Grupo Etário:*** Todos os membros do agregado familiar com idade igual ou superior a 5 anos ***Prós:*** Fácil de administrar em termos de custo, tempo e recursos humanos ***Contras:*** - Subjectivo: fornece a opinião do inquirido sobre o seu alfabetismo. Tendência a sobrestimação - Dicotomia: só são contempladas duas respostas (alfabetizado/analfabeto) - Por conseguinte, não permite determinar diferentes níveis de alfabetismo	Perguntas Típicas: - "Sabe ler e escrever?" (EDS e IIMA) - "Consegue ler?" "Sabe escrever?" (duas perguntas separadas) - Alguns inquéritos incluem perguntas mais específicas: "Consegue ler uma carta de 1 página em Inglês?" (Malawi, IIF), ou "Consegue ler e escrever uma frase simples em inglês ou francês?" (Camarões, ECAM) Principais inquéritos que incluem este modelo: - Inquérito sobre Demografia e Saúde **(EDS 1-4)** - Inquérito de Indicadores Múltiplos Agregados **(IIMA 1-3)** - Inquéritos nacionais tipo sobre as condições de vida (IIF, EMICOV, etc.) e inquéritos tipo QIBB (Questionário de Indicadores Básicos de Bem-estar)	Indicadores sobre saúde e desenvolvimento humano: - Mortalidade infanto-juvenil - Cuidados de saúde pré e pós-natal - Parto assistido por profissionais de saúde qualificados - Conhecimento de métodos de planeamento familiar - Amamentação e boas práticas nutricionais - Vacinação de recém-nascidos e crianças pequenas - Utilização de água potável segura - Conhecimento sobre VIH/SIDA e comportamento sexual Capacitação das Mulheres (apenas EDS): - Quem toma as decisões relativamente à gestão das vossas finanças? - A mulher participa nas decisões? - Atitude da mulher relativamente à violência contra as mulheres Riqueza e posse de bens: - Quintis de riqueza - Características da casa (materiais de construção, electricidade, água, instalações sanitárias, etc.) Variáveis de Emprego: - Empregos mantidos nos 12 meses anteriores - Estatuto profissional: permanente, temporário trabalhador, etc.
Alfabetismo avaliado directamente	***Definição:*** Consiste num teste de leitura realizado directamente pelos investigadores aos inquiridos. A maior parte das vezes, é pedido aos indivíduos que leiam em voz alta um texto ou uma frase. ***Grupo Etário:*** 15 a 49 anos (até 54 anos no caso dos homens) ***Prós:*** Fornece informações mais detalhadas e comparativamente mais precisas ***Contras:*** Mais dispendioso em termos de tempo e recursos humanos, uma vez que: - O tempo envolvido nos testes realizados a cada indivíduo e na classificação das respostas é maior - Os investigadores devem possuir mais qualificações e terem recebido formação anterior no uso de testes de leitura - Este teste de leitura não é representativo, uma vez que apenas avalia as competências de leitura, em detrimento de outras dimensões do alfabetismo (escrita, aritmética, etc.)	Pergunta Típica: "Pode ler, por favor, a frase seguinte?" Os níveis de alfabetismo são classificados da seguinte forma: 1. Não consegue ler de todo 2. Consegue ler parte de uma frase 3. Consegue ler a frase toda Principais inquéritos que incluem este modelo: - Os módulos sobre alfabetismo dos novos inquéritos (EDS 5 e 6) usam esta abordagem - Os inquéritos IIMA (IV) mais recentes recolhem dados sobre alfabetismo através da abordagem de avaliação directa, mas apenas em relação às mulheres com idades entre 15 e 49 anos	

Nota: * Disponível na maioria dos inquéritos, excepto se indicado em contrário.

ANEXOS DO CAPÍTULO 10

ANEXO 10.1:
RESUMO DOS DIFERENTES ESQUEMAS E INICIATIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E PROMOÇÃO DO EMPREGO NO QUÉNIA

Tipo de Formação/ Intervenção de Promoção do Emprego	Fornecedores	Qualificações Obtidas	Grupos Alvo / Mercado de Trabalho Alvo
Pós-secundário formal EFPT (Curriculum de longa duração) Matrículas actuais em instituições sob a alçada do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT): 41.000 (das quais 43% são de mulheres) em programas formais. Admissões anuais – 15.000 Sob a alçada do Serviço Nacional da Juventude (SNJ): 10.000 – 15.000 Admissões anuais: 5000 Instituições privadas e especializadas: desconhecido	Institutos técnicos, Institutos de Tecnologia e Politécnicos Nacionais sob a alçada do MESCT), fornecedores de EFPT privados registados, incluindo muitas instituições religiosas, Serviço Nacional da Juventude (SNJ), fornecedores de formação especializados incluindo os sob a alçada de outras agências governamentais	Certificados de profissões, diplomas KNEC e diplomas avançados, KNEC, KASNET e outros organismos de certificação	Finalistas detentores do diploma do ensino secundário. Bolsas de estudo selecionadas do MESCT para estudantes necessitados; acesso a alunos pobres facilitado por instituições religiosas. O mercado de trabalho alvo é o sector formal e o trabalho independente.
Pós-primária formal EFPT (Curriculum de longa duração) Inscrições actuais estimadas: 50.000 (estima-se que 30-35% sejam mulheres)	Politécnicos (MoYAS); fornecedores privados incluindo organizações religiosas, vários institutos técnicos e instituições de nível superior (programas adicionais); SNJ, outras instituições de EFPT especializadas	Certificados de artesão, KNEC, NAVCET/KNEC	Finalistas do ensino primário. O mercado de trabalho alvo é sobretudo o emprego no sector informal e o emprego por conta própria. A formação também qualifica o formando à progressão no sistema EFPT
Programas de formação de desenvolvimento de competências profissionais Em várias instituições de formação; a curto e longo prazo. Segue normalmente um curriculum estabelecido (p. ex., curriculum de teste de Diploma de Comércio Internacional - RCI) Desconhece-se o número total de matrículas	Privado, incluindo fornecedores de formação sem fins lucrativos; ONG, instituições de EFPT formais públicas (cursos nocturnos e a tempo parcial)	Testes de RCI, outros testes internos ou qualificações específicas	Finalistas da escola sem acesso a EFPT formal; normalmente com pelo menos o ensino primário completo. Mercado de trabalho alvo: sector formal e informal consoante a profissão e o nível de formação

Actualização de competências (inclui a preparação para a certificação profissional) Matrículas actuais estimadas: 1.200 – 1.500 (apenas DCI)	RCI, ocasionalmente instituições de EFPT formais, empresas, consultores, fornecedores de serviços de formação privados (frequentemente financiados pela entidade patronal)	Consoante o programa, possivelmente testes de certificação profissional, certificados de proficiência DTI, ou outros selecionados (incluindo certificados internos (formação em informática)	Empregados no sector formal; operadores do sector informal (Jua Kali).
Formação em áreas tradicionais Número de matrículas: desconhecido	Empresas, por vezes com o apoio do RCI (esquema de contrato de aluno)	Nenhuma	Novos funcionários e funcionários existentes
Formação em áreas tradicionais (formação ministrada por artesãos do sector informal) formação contínua a médio e longo prazo no sector informal Número de matrículas estimado: 150.000	Operadores do sector informal (Jua Kali), parcialmente regulados/supervisionados de forma informal por associações Jua Kali	Nenhuma qualificação formal; referência pelo mestre. Os aprendizes também fazem testes de certificação profissional.	Nenhuma instrução escolar específica necessária. Destinado tradicionalmente a jovens com um baixo nível escolar. Alguns mestres-artesãos exigem o ensino primário completo. Mercado de trabalho alvo: emprego no sector informal rural e urbano..
Formação em criação de empresas e gestão Programas a curto prazo, muitas vezes associados a outros serviços de desenvolvimento de negócios como concessão de crédito, mentoria facilitação de relações comerciais, etc. Número de matrículas: desconhecido	Parte do curriculum na maioria dos programas de EFPT formais e não formais; programas públicos diferentes dirigidos por MOYAS, MoLSD, MoT, MoI; Programa de Desenvolvimento para Jovens Empresários; Fundo Empresarial para as Mulheres, etc. ONG e outras organizações envolvidas no desenvolvimento de negócios (ex: ISBI)	Certificados não formais (que não fazem parte do curriculum de EFPT formal)	Futuros trabalhadores independentes, micro-empresários, novas micro-empresas. Mercado de trabalho alvo: trabalhadores por conta própria.
Habilidades e negócios **Formação em gestão empresarial (iniciativas de desenvolvimento de mercado)** Normalmente formação não formal sobre produtos/ serviços/específica de um determinado contexto Matrículas/beneficiários: Desconhecido	Fornecedores de serviços públicos e privados, incluindo fornecedores de serviços não convencionais; associações; consultores; empresas ao longo da cadeia de valor (serviços integrados). Muitas vezes facilitados por programas (financiados pelo governo e doadores privados) de desenvolvimento do mercado e da cadeia de valor.	Nenhuma qualificação formal, conduzindo por vezes a certificados específicos do mercado (por ex., Global Gap no caso de agricultores, certificados de comercialização ou manipulação de alimentos, etc.)	Produtores, fornecedores de serviços e outros intervenientes em cadeias de valor alvo, agricultores, comerciantes, processadores, pequenos produtores.

Estágios em empresa Matrículas (KYEP): 900 no 1º de 8 ciclos planeados	Empresas, com o apoio do KYEP (programa piloto financiado pelo Banco Mundial). Estágios no quadro do EFPT formal, validados pelo RCI.	Nenhum certificado formal	Finalistas da escola com necessidade de exposição industrial; participantes de EFPT formal (sobretudo pós-diploma do secundário); o grupo alvo do KYEP são finalistas da escola que estão desempregados, com um mínimo de 8 anos de escolaridade; Mercado de trabalho alvo: emprego no sector informal (consoante onde o estágio foi realizado)
Aprendizagem formal Matrículas actuais (RCI): 10.000	Instituições de EFPT formal e empresas: com o apoio do RCI (esquema de formação dupla de preparação pelo Eastlands Technical Training College/ISBI)	Qualificação EFPT formal, principalmente nível de diploma	Finalistas da escola detentores do diploma do secundário. Mercado de trabalho alvo: emprego no sector formal
Vouchers de formação (pedido de concessão de subsídios) Matrículas do PVFPT: 2.163 (50% receberam um voucher de formação) Beneficiários do programa PME: 24.000	Programa de Voucher de Formação Profissional e Técnica (PVFPT) (programa de investigação); Programa de Voucher de Formação PME (completo)	Várias, consoante a formação realizada	Jovens (PVFPT), agentes de PME (programa PME)

Fonte: Jutta Franz, 2011. *Realizing the Youth Dividend in Kenya through Skills for the Informal Sector: Institutional Assessment of Skills Development and Youth Employment Promotion Programmes and Projects*. Preparado para o Banco Mundial, Nairóbi. Junho de 2011.

ANEXO 10.2:
EXEMPLO DE UM QUESTIONÁRIO USADO PARA CONDUZIR UM INQUÉRITO DE BASE A INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NOS CAMARÕES

RECOLHA DE DADOS JUNTO DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PRIVADAS E PÚBLICAS

Institutos de formação profissional privados e públicos, Centros de Artes Rurais e Ofícios/ Economia Doméstica, Centros de Formação Profissional e centros de aprendizagem

I. IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

I.1. Informação geral (Não preencha as caixas nas áreas sombreadas)

1101	Nome da Instituição:			
1102	Código da Instituição (Não preencher)			|_|_|_|_||_|_|_|_|_|_|_||_|_|_|
1103	Região	.....		|_|_|
1104	Divisão	.....		|_|_|
1105	Subdivisão	.....		|_|_|_|_|
1106	Concelho	..... Cidade		
1107	Zona:	*1 = Urbana*	*2 = Rural*	|_|
1108	Caixa postal	|_|_|_|_|_| Cidade		
1109	Telefone:	|_|_|_|_|_|_|_|_|		
	E-mail : ..... Website (se aplicável)			
1110	Ano de Fundação |_|_|_|_| 1.º Ano de Acreditação |_|_|_|_| Ordem N.º ..... de			
	Ano da última acreditação |_|_|_|_| Ordem n.º ..... de			
	Nome do Promotor da Instituição (Instituição privada)			
	Terreno	Área ..... m²	Título de propriedade do terreno? 1 = *Sim*, 2 = *Não* |_|	
	Direito de propriedade	Senhorio? 1 = *Sim*, 2 = *Não* |_|	Proprietário 1 = *Sim*, 2 = *Não* |_|	
1111	Nome do Director da Instituição			
1112	Género do Director da Instituição	1 = Masculino	2 = Feminino	|_|
1113	A que tipo de instituição pertence a instituição de formação? 1= *Pública*, 2= *Privada laica*, 3= *Privada confessional*			|_|
1114	A Instituição foi reabilitada?	1= *Sim*,	2= *Não*	|_|
	A Instituição tem uma convenção com o Governo?	1= *Sim*,	2= *Não*	|_|
1115	A Instituição dispõe de uma ligação funcional à Internet?	1= *Sim,*	2= *Não*	|_|
1116	A Instituição dispõe de uma sala multimédia funcional? b	1= *Sim*,	2= *Não*	|_|
1117	Nome e apelido do inquirido:			
1118	Estatuto do inquirido:			
1119	Morada do inquirido:			

III. NÚMERO TOTAL DE ALUNOS NA INSTITUIÇÃO

II.1 Programas de Curta Duração (Menos de 12 meses)

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Duração da Formação	Número de Divisões / Grupos	Número de Alunos		Repetentes	
				Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
				Data	Data	Data	Data
Adicionar linhas se necessário							

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

II.2 Programas de Longa Duração (A partir de 12 meses)

II.2.1 Alunos do 1.º Ano

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Duração da Formação	Número de Divisões / Grupos	Número de Alunos		Repetentes	
				Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
				Data	Data	Data	Data
Adicionar linhas se necessário							

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

II.2.2 Alunos do 2.º Ano

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Duração da Formação	Número de Divisões / Grupos	Número de Alunos		Repetentes	
				Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
				Data	Data	Data	Data
Adicionar linhas se necessário							

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

II.2.3 Alunos do 3º Ano

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Duração da Formação	Número de Divisões / Grupos	Número de Alunos		Repetentes	
				Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
				Data	Data	Data	Data
Adicionar linhas se necessário							

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

Códigos da Profissão

Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão
01	Contabilista	08	Electromecânico	15	Técnico de Produção	22	Mecânico de Motores a Diesel
02	Secretária de Escritório	09	Alvenaria	16	Caldeiraria	23	Carroçaria de Automóveis
03	Empregado de Escritório	10	Desenho de Edifícios	17	Trabalho em Chapas metálicas	24	Agricultura
04	Secretariado Médico	11	Azulejaria	18	Rebarbagem/Serração	25	Costura Industrial
05	Electrónica	12	Mobiliário Sanitário	19	Construção de Edifícios	26	Economia Doméstica
06	Inst. Eléctrica de Edifícios	13	Marcenaria	20	Reparação Mecânica	27	Assistente de Bioquímico
07	Refrigeração e Ar Condicionado	14	Concepção de Telhados	21	Electricidade Automóvel	28	Escultura
						29	Cerâmica

III. ORIGEM DO ALUNO

Origem do aluno	Número Total de Alunos			Dos quais Raparigas/Mulheres		
	Data 1	Data 2	Data 3	Data 1	Data 2	Data 3
Sem escolaridade *(Que não sabem ler nem escrever)*						
Alfabetizado *(Que sabe ler e escrever)*						
Ensino primário						
Primeiro ciclo do ensino secundário geral						
Primeiro ciclo do ensino secundário técnico						
Segundo ciclo do ensino secundário geral						
Segundo ciclo do ensino secundário técnico						
Ensino superior						
Trabalhador *(pretende a requalificação ou a promoção)*						
Reformado						
Outros *(Pessoas que pretendem a requalificação)*						
Total						

IV. CERTIFICADOS E DIPLOMAS

IV.1 Certificados (programas leccionados em menos de 12 meses). Exames supervisionados pelo MINEFOP entre 2006/2007 e 2008/2009.

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Inscritos		Examinados		Aprovados	
		Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
		Data	Data	Data	Data	Data	Data

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão
01	Contabilista	08	Electromecânico	15	Técnico de Produção	22	Mecânico de Motores a Diesel
02	Secretária de Escritório	09	Alvenaria	16	Caldeiraria	23	Carroçaria de Automóveis
03	Empregado de Escritório	10	Desenho de Edifícios	17	Trabalho em Chapas metálicas	24	Agricultura
04	Secretariado Médico	11	Azulejaria	18	Rebarbagem/Serração	25	Costura Industrial
05	Electrónica	12	Mobiliário Sanitário	19	Construção de Edifícios	26	Economia Doméstica
06	Inst. Eléctrica de Edifícios	13	Marcenaria	20	Reparação Mecânica	27	Assistente de Bioquímico
07	Refrigeração e Ar Condicionado	14	Concepção de Telhados	21	Electricidade Automóvel	28	Escultura
						29	Cerâmica

IV.2 Certificados emitidos (programas leccionados em menos de 12 meses). Exames internos entre 2006/2007 e 2008/2009.

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Inscritos		Examinados		Aprovados	
		Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
		Data	Data	Data	Data	Data	Data

IV.3 Certificados de fim do curso (exame nacional entre 2006/2007 e 2008/2009).

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Inscritos		Examinados		Aprovados	
		Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas	Total	Dos quais raparigas
		Data	Data	Data	Data	Data	Data

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

V. RECENSEAMENTO DO PESSOAL

V.1 Recenseamento do Pessoal Administrativo e de Apoio

N.°	Categorias de Pessoal	Número Total de Formadores		
		Homens	Mulheres	Total
1	Director da Instituição de Formação			
2	Encarregado de Trabalhos			
3	Responsável pela Disciplina			
4	Supervisor de Secção			
5	Tesoureiro			
	Administrativo			
	Economato			
6	Secretária			
7	Conselheiro Pedagógico			
8	Conselheiro de Orientação			
	Coordenador de Educ. Física			
	Conselheiro de Orientação Profissional			
10	Assistente Social			
11	Funcionário Encarregue do Centro de Informação e Documentação (CID) ou Bibliotecário			
12	Enfermeiro			
	Agente de Segurança			
13	Outros			
	Total			

V.2 Recenseamento do Pessoal Formador

V.2.1 Formadores por Estatuto

Estatuto do formador	Homens	Mulheres	Total
Funcionários públicos/Permanentes			
Funcionário Contratado pelo Estado			
Funcionário Contratado pela Escola			
Funcionário a Termo Certo			
Outros			
Total			

V.2.2 Formadores por Profissão

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Número Total de Formadores		
		Homens	Mulheres	Total

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão	Códigos	Profissão
01	Contabilista	08	Electromecânico	15	Técnico de Produção	22	Mecânico de Motores a Diesel
02	Secretária de Escritório	09	Alvenaria	16	Caldeiraria	23	Carroçaria de Automóveis
03	Empregado de Escritório	10	Desenho de Edifícios	17	Trabalho em Chapas metálicas	24	Agricultura
04	Secretariado Médico	11	Azulejaria	18	Rebarbagem/Serração	25	Costura Industrial
05	Electrónica	12	Mobiliário Sanitário	19	Construção de Edifícios	26	Economia Doméstica
06	Inst. Eléctrica de Edifícios	13	Marcenaria	20	Reparação Mecânica	27	Assistente de Bioquímico
07	Refrigeração e Ar Condicionado	14	Concepção de Telhados	21	Electricidade Automóvel	28	Escultura
						29	Cerâmica

V.2.3 Formadores por Diploma Profissional

Diploma Profissional	Homens	Mulheres	Total
DIPENI			
DIPLEG, DIPES II, CAPES, DIPLET, DIPET II			
DIPCEG, DIPES I, DIPCET, DIPET I, CAPCEG, DIPENIA, ING TRAVAUX			
DIPEPS / INGENIEUR / MASTER			
BTS			
CAPIEG, CAPIEMP, CAPI, CAPIET			
CAPIAEG, CAPIA, CAPIAET			
BEP, BP, BACC TECH, BACC PRO, BT			
CAP / Certificado de Escola Profissional			
Outros			
Sem diploma profissional ou vocacional			
Total			

V.2.4 Pessoal Formador na Sala de Aula por Qualificação Académica

Qualificação Académica	Homens	Mulheres	Total
DEA / DESS and above			
Master's Degree			
Bachelor's Degree			
DEUG / DUT			
BAC GEN / GCE Advanced Level			
BEPC / GCE Ordinary Level			
CEP / FSLC			
Other academic qualifications			
No academic qualification			
Total			

V.2.5 Formação Contínua dos Formadores

Qualificação Académica	Homens	Mulheres	Total
Número de formadores que beneficiaram de formação contínua			
Número de formadores que receberam formação segundo a "Abordagem baseada em competências" (ABC)			
Número de formadores que receberam formação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)			
Número de formadores que receberam formação sobre o novo sistema de avaliação (baseado na ABC)			
Número de formadores que receberam formação sobre os métodos de prevenção do VIH-SIDA			
Número de formadores que receberam formação em técnicas de primeiros socorros			
Total			

V.2.6 Informações Sobre o Pessoal

N.°	Nomes	Género	Ano de Escolaridade	N.° Id.	Data de Nascimento	Cargo	Antiguidade no Cargo	Cargo Anterior	Diploma Mais Elevado	Especialização Profissional
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

VI. EDIFÍCIOS E EQUIPAMENTO

VI.1 Oficinas, Laboratórios, Salas Especializadas e Salas de Aula

Tipo de Edifício	Quantidade (Número)	Lugares Sentados/ Postos de Trabalho	Permanente		Semipermanente		Edifício Temporário
			Bom Estado	Mau Estado	Bom Estado	Mau Estado	
Salas de Aula Normais							
Salas de Aula Especializadas							
Oficinas/Laboratórios							
Centros de Recursos Multimédia							
Escritórios (edifícios)							
Centros de Documentação							
Salas do pessoal							
Enfermaria							
Casas de banho (sanita, WC)							
Casas para alojamento do pessoal							
Outros							

VI.2 Informações sobre Outros Equipamentos e Instalações da Instituição de Formação

1) 1) A Instituição dispõe de uma ligação funcional à rede eléctrica? 1=Sim, 2=Não	|_|
2) A Instituição dispõe de uma fonte de fornecimento de água potável? 1=Sim, 2=Não	|_|
3) A Instituição dispõe de computadores em perfeito estado de funcionamento? 1=Sim, 2=Não	|_|
3.a) Se a resposta for "Sim", especifique o número:	|_|_|
4) A Instituição dispõe de computadores funcionais para os formadores? 1=Sim, 2=Não	|_|
4.a) Se a resposta for "Sim", especifique o número:	|_|_|
4.b) Se a resposta for "Sim", os formadores recebem formação em computadores? 1=Sim, 2=Não	|_|
5) A Instituição dispõe de computadores funcionais para os alunos? 1=Sim, 2=Não	|_|
5.a) Se a resposta for "Sim", especifique o número:	|_|_|
5.b) Se a resposta for "Sim", os alunos recebem formação em computadores? 1=Sim, 2=Não	|_|
6) A Instituição dispõe de pátios de recreio? 1=Sim, 2=Não	|_|
7) A Instituição dispõe de extintores de incêndios? 1=Sim, 2=Não |_| Se "Sim", quantos	|_|
8) As oficinas/laboratórios dispõem de saídas de emergência? 1=Sim, 2=Não	|_|
9) A Instituição dispõe de casas de banho/sanitas? 1=Sim, 2=Não |_| Se "Não", ir para 4306	|_|
10) As raparigas dispõem de casas de banho/sanitas separadas das dos rapazes? 1=Sim, 2=Não	|_|
11) A área da Instituição de formação dispõe de uma vedação à volta? 1=Sim, 2=Não	|_|
12) A Instituição dispõe de um armário de medicamentos (estojo de saúde) com produtos para primeiros socorros? 1=Sim, 2=Não	|_|
13) A Instituição dispõe de uma Associação de Pais e Professores (APP)? 1=Sim, 2=Não	|_|

VI.3 Centro de Informação e Documentação (CID) ou Biblioteca

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Número de Livros Disponíveis

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

VIII. CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS OFICINAS, SALAS ESPECIALIZADAS E LABORATÓRIOS

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Número de Oficinas Funcionais	Estado Geral do Equipamento das Oficinas	Existência de Materiais de Oficina?

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

IX. PARCERIAS E RELAÇÕES COM O SECTOR DO EMPREGO

1) A Instituição tem relações com o sector do emprego? 1=Sim 2=Não	|__|
1.a) Se "Sim" especifique o tipo de relações 1=formais (com base num acordo existente); 2= informais	|__|

1.b) Especifique o tipo de parceiros envolvidos:

- ☐ Instituições públicas
- ☐ Empresas privadas
- ☐ PME
- ☐ Organizações profissionais
- ☐ Sociedade civil
- ☐ Outros.....

1.c) Especifique o objectivo da parceria:

- ☐ Assistência financeira
- ☐ Programa trabalho-estudo
- ☐ Seminário/conferência
- ☐ Formação contínua de funcionários de empresas
- ☐ Reforço de capacidades
- ☐ Visita de empresa
- ☐ Outros, especifique
- ☐ Fornecimento de equipamento
- ☐ Estágio prático em empresa
- ☐ Dias de portas abertas
- ☐ Estágio
- ☐ Profissionais no conselho de administração
- ☐ Projectos técnicos com empresas

1.d) Se a sua Instituição recebeu assistência financeira em 2009, especifique a natureza e montante da assistência

Natureza	**Montante**
Taxa de aprendizagem.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Doações.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Subsídios.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Despesas com estágios.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Subsídio FNE.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Bolsas de estudo.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
Outros.....	|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

X. FINANCIAMENTO E ACTIVIDADES GERADORAS DE RENDIMENTOS (2009)

1) Especifique o montante do subsídio estatal (em francos CFA): |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

2) Se a Instituição é propriedade estatal, especifique

2.a) Montante total do orçamento de funcionamento..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.1) Orçamento de manutenção ..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.2)) Orçamento para materiais de oficina..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.b) Montante total do orçamento de investimento..... |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

3) Especifique o montante (francos CFA) de quotas da APP por aluno: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

4) A sua Instituição recebeu assistência para 2009? 1 = Sim; 2 = Não |__|

4.a) Se a resposta for "Sim", especifique o(s) doador(es):
1 = Assembleias locais; 2 = ONG/GIC; 3 = Elites locais; 4 = Parceiros estrangeiros; 5 = Empresas; 6 = Outros |__|

4.b.) Se a resposta for "Sim", indique a natureza da assistência? (assinale o(s) quadrado(s) apropriado(s))

- ☐ Construção de salas de aula/edifícios
- ☐ Oficinas
- ☐ Equipamento
- ☐ Recreios
- ☐ Financiamento.....Montante: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Kits de instalação
- ☐ Manuais e documentação
- ☐ Mesas-bancos
- ☐ Outros

5) Autofinanciamento (ano 2009)

- ☐ Fabrico e venda de trabalhos/produtos — Montante: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Formação de pessoal externo — Montante: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Serviços a indivíduos e empresas — Montante: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Outros, por favor especifique — Montante: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|

XI. CUSTO DA FORMAÇÃO

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Duração da Formação	Matrícula	Propina/Despesas de Formação

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

XII. INSERÇÃO PROFISSIONAL

Código da Profissão (1)	Nome da Profissão (1)	Número de Alunos que Conseguiram Emprego		
		2005/2006	2006/2007	2007/2008

(1): Se a profissão estiver indicada na lista, consulte os códigos abaixo para preencher a caixa do código da profissão. Caso contrário, introduza o nome da profissão.

Data de preenchimento do questionário (dia/mês/ano): |__|__| / |__|__| / |__|__|__|__|

Assinatura e carimbo do Director da Instituição

ANEXO 10.3:
EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO PARA A AVALIAÇÃO DOS CUSTOS E DESPESAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL

1. Informação geral

1.1 Nome da Instituição.....

1.2 Província.....

1.3 Morada.....

1.4 Tel. :..... Fax:..... E-mail:.....

1.5 Afiliação:

☐ sob a tutela do Ministério de.....
☐ sob a tutela de outra organização (p. ex., sindicato).....
☐ empresa estatal.....
☐ privada sem fins lucrativos
☐ privada com fins lucrativos
☐ outra, por favor indique .....
☐ sob a tutela da província de empresa privada

2. Programas de formação

Indique todos os programas de formação que foram disponibilizados nos últimos dois anos, e adicione as informações adicionais solicitadas. Indique as inscrições efectivas e não as inscrições previstas. Indique todos os programas que foram realmente disponibilizados pela instituição, independentemente de serem formais, não formais, contratuais ou outros. Utilize mais folhas caso seja necessário.

Nome do Curso	Tempo Inteiro ou Parcial?		Duração (Meses/Anos)	Custos Globais (Propinas e Outros Custos)	Número de Alunos Inscritos	
	TI	TP			Ano 1	Ano 2
	☐	☐	_____ meses _____ anos	Montante/ano _____ Montante/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ anos	Montante/ano _____ Montante/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ anos	Montante/ano _____ Montante/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ anos	Montante/ano _____ Montante/curso _____		
	☐	☐	_____ meses _____ anos	Montante/ano _____ Montante/curso _____		

3. Rendimentos

Indique todos os rendimentos da instituição, provenientes das diferentes fontes indicadas, nos últimos dois anos (*na moeda local*).

Fonte de Rendimento		**Ano 1**	**Ano 2**
Orçamento governamental, fonte estatal (p. ex., Min./Dep. de ....)			
Orçamento Governamental Total			
Despesas de formação			
Pagamentos de outras organizações (entidades patronais, doadores, etc.) para cursos especificamente concebidos			
Rendimentos provenientes de produção e serviços (que não serviços de formação)			
Subsídios	De doadores		
	De doadores estrangeiros/internacionais		
Outros, por favor indique			
TOTAL de Rendimentos			

4. Despesa

Indique todas as despesas da instituição nos últimos dois anos (*na moeda local*).

Item de Despesa	**Ano 1**	**Ano 2**
DESPESAS CORRENTES		
Salários		
Pessoal de gestão/administração		
Professores/formadores (incluindo professores a tempo parcial)		
Material de formação		
Manutenção de edifícios, equipamento, maquinaria		
Outros custos operacionais		
Renda/Aluguer		
Água		
Electricidade		
Telecomunicações		
Outros		
Custos do capital		
Juros		
Amortizações		
Outros, por favor indique		
DESENVOLVIMENTO/INVESTIMENTO		
Equipamento/maquinaria		
Infra-estruturas		
Formação do pessoal		
Outros		

ANEXO 10.4:
EXEMPLO DE UMA METODOLOGIA PARA CALCULAR O CUSTO DA FORMAÇÃO DE UM FORMANDO AO LONGO DE UM PERÍODO DE TEMPO ESPECÍFICO, PARA CADA TIPO DE FORMAÇÃO

A abordagem desenvolvida ao longo do Capítulo 3 permite a estimativa «directa» de custos unitários (o orçamento atribuído a um nível de escolaridade, dividido pelo número de formandos inscritos nesse nível). Embora esta técnica seja bastante simples no caso de alguns níveis de escolaridade, pode não ser adequada para o ensino técnico e profissional, quando se estima custos unitários por tipo de formação (técnica, profissional, etc.) ou matéria escolar. A dificuldade depende do nível de detalhe presente no orçamento. No entanto, dado que os institutos de ensino técnico e profissional disponibilizam, normalmente, vários tipos de formação, e o pessoal docente intervém em várias delas, a distribuição da despesa que permite a estimativa "directa" de um orçamento específico para cada tipo, e os custos unitários associados, permanece complexa.

Por outro lado, a estimativa de custos unitários agregados não faria completamente justiça à situação, uma vez que as condições de ensino, as despesas operacionais, etc., podem variar consideravelmente de acordo com o tipo de formação e a matéria escolar escolhida. Por exemplo, a formação na área industrial é normalmente muito mais dispendiosa do que a formação terciária.

Para levarmos a estimativa mais longe, podemos usar a decomposição da despesa pública por formando, de acordo com o Capítulo 3 (ver Caixa 3.2), para cada tipo de formação e possível matéria escolar (ou de acordo com qualquer outro esquema de decomposição pertinente). No primeiro exemplo, ao examinarmos os custos unitários dos salários dos docentes CU_{SD}, aplica-se o seguinte (para mais pormenores, consulte a caixa abaixo):

$$CU_{SD} = \frac{SM_D}{RAP} = \frac{SM_D}{TT} \times \frac{H_A}{H_D}$$

Por sua vez, isto pode ser definido para cada curso de formação *i*, como:

$$CU_{SDi} = \frac{SM_{Di}}{RAP_i} = \frac{SM_{Di}}{TT_i} \times \frac{H_{Ai}}{H_{Di}}$$

Alguns termos da equação são normalmente determinados considerando que os valores das variáveis para o curso de formação *i* são os mesmos que para o subsector completo do ensino técnico e profissional (os quais são mais fáceis de calcular), como, por exemplo, o Salário Médio dos professores ($SM_{Di} = SM_D$) e a carga de trabalho semanal dos professores H_{Di}, que pode, razoavelmente, ser calculada de forma aproximada com:

$$H_D = \frac{RAP \times H_A}{TT}$$

A carga semanal dos formandos (H_A é) é conhecida com base no programa de formação *i* considerado. Por outro lado, é necessário podermos determinar o Rácio Aluno-Professor (*RAP*) ou o Tamanho da Turma (*TT*) para o programa de formação.

As estatísticas de matrícula podem fornecer directamente um valor para *TT*. Quando não for este o caso, o RAP_i pode ser obtido (se o número de instituições de formação for suficiente) através de uma regressão linear (sem constante), na qual a variável explicada é o número de professores, as variáveis explicativas são o número de aulas (ou unidades pedagógicas) por tipo de formação e disciplina, e são realizadas observações em cada uma das instituições de formação O inverso dos coeficientes fornece o rácio aluno-professor para cada tipo de formação.

A mesma abordagem pode ser usada para o pessoal administrativo das instituições, para se determinar o rácio formando/pessoal não docente *APND*, e para distribuir custos operacionais CO por formando, sempre que estes estiverem disponíveis para cada instituição de formação (neste caso, o coeficiente fornece directamente a despesa por formando e por curso de formação).

No entanto, esta técnica só funciona quando existe efectivamente uma relação entre o pessoal utilizado, o orçamento operacional e o tipo de formação. De facto, o tipo de instituição de formação tem muitas vezes uma maior influência no número de pessoal utilizado do que a natureza do próprio curso de formação.

A consolidação dos diferentes custos unitários por curso de formação *i*, de acordo com o número de formandos inscritos, deverá fornecer o custo unitário global. Se não for este o caso, uma análise detalhada dos resultados deverá ajudar a identificar a origem da discrepância.

Esta abordagem pode ser aplicada a cada matéria escolar, etc. No entanto, estão disponíveis, obviamente, outros métodos, que em alguns casos são preferíveis, mas que dependem sobretudo da precisão e minuciosidade das informações disponíveis, tanto em termos de orçamento como de estatísticas do ministério.

CAIXA
Ligação entre o RAP e o tamanho de um grupo pedagógico

A relação básica de qualidade entre o número de horas de ensino recebidas pelos estudantes e o número de horas de ensino fornecidas pelos professores traduz-se em:

$$N_{UP} \times H_A = N_D \times H_D$$

$$\frac{N_{UP} \times H_A}{N_A} = \frac{N_D \times H_D}{N_A}$$

$$\frac{H_A}{TT} = \frac{H_D}{RAP}$$

$$RAP = \frac{H_D \times TT}{H_A}$$

Em que:
N_{UP} é o número de aulas (ou unidades pedagógicas),
H_A é a carga de trabalho dos formandos (em horas),
N_D é o número de docentes,
H_D é a carga de trabalho dos docentes (em horas efectivas),
N_A é o número de alunos,
RAP é o rácio aluno-professor, e
TT é o tamanho da turma.

O rácio aluno-professor integra várias dimensões e pode ser decomposto de acordo com o número de horas de ensino recebidas pelos alunos, o número de horas de ensino efectivamente fornecidas pelos formadores (normalmente menos que a sua carga de trabalho teórica, sobretudo se as instituições de formação forem pequenas e o seu pessoal for altamente especializado, o que é muitas vezes o caso no ensino técnico e profissional), tal como sugere a caixa anterior.

Portanto, se a informação estiver disponível, é pertinente analisar as seguintes dimensões:

Análise da alocação de pessoal docente
A alocação de formadores pode ser melhor analisada relacionando o número de formadores (especializados, no caso do ensino técnico e profissional) com o número de turmas que ensinam, do que relacionando o seu número com o número de alunos, como é prática comum para o ensino primário, cujos professores são mais polivalentes.

Análise dos modos de organização
Em segundo lugar, o tamanho das turmas (unidades pedagógicas) pode ser analisado para determinar se (i) o ensino ocorre em condições aceitáveis (as turmas não são excessivamente grandes), e (ii) se a organização é eficiente (ou seja, se as turmas não são demasiado pequenas, uma vez que o número de turmas com apenas alguns alunos deve ser limitado).

O grau de utilização de formadores
Com base no rácio aluno-professor, no tamanho da turma e no número de horas de ensino recebidas pelos alunos (o programa de curso teórico é muitas vezes a melhor medida disponível), é, portanto, plausível estimar o número médio de horas de ensino fornecidas pelos professores e, por conseguinte, chegar a um valor aproximado da sua taxa de utilização, comparativamente com a carga de trabalho teórica que se aplica ao seu estatuto.

NOTAS

89 Na prática, estes indicadores estão disponíveis para o grupo etário dos zero aos cinco anos, através dos inquéritos EDS e IIMA.

90 Em particular, o inquérito IIMA reúne Informações detalhadas abundantes sobre saúde materna. Estas informações incluem o acesso das mulheres aos cuidados de saúde, os cuidados pré e pós-natal e as condições do parto. A análise destes indicadores pode ajudar a identificar lacunas na cobertura dos serviços de assistência à gravidez e parto. Constituem também ferramentas para o planeamento e a avaliação de políticas e serviços de saúde relacionados com a primeira infância.

91 O pessoal qualificado ou profissionais de saúde incluem os médicos, enfermeiros e parteiras.

92 http://www.unicef.org/immunization/index_2819.html Recentemente, alguns países começaram a administrar a vacina pentavalente oral em vez da vacina da tosse convulsa. Esta contém cinco anticorpos contra a difteria, tétano, tosse convulsa, hepatite B e gripe hemofílica tipo B.

93 http://www.who.int/nutrition/topics/moderate_malnutrition/fr/index.html

94 Tal como acima, a atrofia é considerada grave se a altura da criança para a idade for mais de três desvios padrão inferior à média para a população de referência.

95 http://www.unicef.org/progressforchildren/2007n6/index_41505.htm

96 As fontes de abastecimento de água melhoradas incluem torneiras, água de furos, poços e água engarrafada.

97 Os utilizadores deste guia são vivamente aconselhados a consultar o Capítulo 2 no que diz respeito às definições e metodologias de análise dos indicadores de cobertura escolar, uma vez que essa mesma abordagem é aplicada aqui.

98 A definição exacta é fornecida no Capítulo 5.

99 Estas crianças incluem as infectadas com ou afectadas pelo VIH/SIDA, crianças deficientes, crianças que vivem na rua, vítimas das piores formas de trabalho infantil, crianças com problemas legais, ou as afectadas por um conflito armado (crianças soldados). Em alguns países, existe uma outra categoria, denominada de COV locais. Esta categoria inclui, por exemplo, as Talibés no Senegal (crianças que mendigam por conta do seu líder religioso, o Marabuto), crianças viciadas em drogas na África do Sul, ou crianças enfeitiçadas no Benim e República Democrática do Congo (crianças renegadas pelos pais após terem sido acusadas de feitiçaria).

100 http://info.worldbank.org/etools/docs/library/237384/toolkitfr/howknow/definitions.htm

101 http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=189882&set=4D5E86D7_2_159&gp=1&lin=1&ll=1 http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/better_monitoring_in_sight_for_the_well_being_of_young_children/

102 O comité técnico interagências inclui especialistas em desenvolvimento infantil da Fundação Bernard van Leer, Un Kilo de Ayuda (México), Save the Children, UNESCO, UNICEF, Programa Alimentar Mundial, OMS e do Banco Mundial.

103 A taxa nominal de remuneração do capital é normalmente calculada como a soma da taxa de inflação e a taxa real de remuneração do capital.

104 Esta categoria pode ser dividida em mais categorias, se for necessário. Consoante os contextos, pode incluir despesas de exame, rendimentos provenientes de cuidados médicos, aluguer de alojamento, rendimentos de restaurantes e transporte universitário, ou outros rendimentos provenientes de actividades internas.

105 Mais de 10 milhões de pessoas.

106 35 países incluindo 18 na África Subsariana.

107 Dos inquéritos EDS, IIMA, etc.

108 Numa amostra representativa da diversidade nacional linguística e geográfica.

109 Marrocos, Níger e Quénia.

110 Equipa nacional LAMP.

111 O alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto simples, compreendendo-o, relacionado com a vida quotidiana. Implica um continuum das capacidades de leitura e escrita e inclui frequentemente capacidades básicas de aritmética (Instituto de Estatísticas da Unesco, 2006).

112 Global Monitoring Report (Relatório de Monitorização Global) de 2008 (UNESCO 2007).



© World Bank / Régis L'Hostis

BIBLIOGRAFIA DOS VOLUMES 1 E 2

Análise de sistemas de educação de tipo REEP

As publicações listadas a seguir são relatórios tipo REEP (Relatório do Estado de Educação por País), normalmente fruto da colaboração entre uma equipa do governo e parceiros técnicos como a UNESCO-IIEP Pólo de Dacar, o Banco Mundial, a UNICEF ou outros parceiros. A maioria dos exemplos fornecidos neste guia é retirada destas análises. A maioria dos relatórios podem ser transferidos dos sítios da Internet http://www.worldbank.org/afr/education e http://www.poledakar.org.

Agência Francesa para o Desenvolvimento. 2009. *Le système éducatif djiboutien : Diagnostic sectoriel et perspectives pour la politique éducative.* Agência Francesa para o Desenvolvimento, Paris.

Banco Mundial. 2000a. *Contraintes et espaces de liberté pour le développement en quantité et en qualité de l'éducation au Niger*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2000b. *Coûts, financement et fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso : Contraintes et espaces pour la politique éducative*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2001a. *Education and Training in Madagascar: Towards a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*. Documento de Trabalho 12 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2001b. *Le système éducatif Mauritanien : Eléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles*. Documento de Trabalho 15 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2002. *Le système éducatif Béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative*. Documento de Trabalho 19 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003a. *Cost and Financing of Education: Opportunities and Obstacles for Expanding and Improving Education in Mozambique*. Documento de Trabalho 37 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003b. *Education in Rwanda: Rebalancing Resources to Accelerate Post-Conflict Development and Poverty Reduction*. Country Study Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003c. *Rapport d'état du système éducatif national Camerounais : Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2003d. *Le système éducatif Togolais : Eléments d'analyse pour une revitalisation*. Documento de Trabalho 35 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004a. *Cost, Financing and School Effectiveness of Education in Malawi: A Future of Limited Choices and Endless Opportunities*. Documento de Trabalho 78 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004b. *La dynamique des scolarisations au Niger : Evaluation pour un développement durable*. Documento de Trabalho 40 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004c. *School Education in Nigeria: Preparing for Universal Basic Education*. Documento de Trabalho 53 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004d. *Strengthening the Foundation of Education and Training in Kenya: Opportunities and Challenges in Primary and General Secondary Education*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2004e. *Public and Private Funding of Basic Education in Zambia: Implications of Budgetary Allocations for Service Delivery*. Documento de Trabalho 62 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005a. *Education in Ethiopia: Strengthening the Foundation for Sustainable Progress*. Country Study Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005b. *Primary and Secondary Education in Lesotho: A Country Status Report for Education.* Documento de Trabalho 101 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005c. *Rapport d'état du système éducatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP.* Documento de Trabalho 80 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005d. *Le système éducatif Togolais : Diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macroéconomiques fortes et de réduction de la pauvreté*. Documento de Trabalho 90 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005e. *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives.* Documento de Trabalho 68 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2005f. *Namibia: Human Capital and Knowledge Development with Equity*. Documento de Trabalho 84 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006a. *Mauritanie : rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN) - Eléments de diagnostic pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté*. REEP não publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006b. *Swaziland: Achieving Education for All; Challenges and Policy Directions*. Documento de Trabalho 109 sobre a Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007a. *L'éducation au Mali : Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du millénaire*. Africa Human Development Series, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007b. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*. Africa Human Development Series, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007c. *Le système éducatif Burundais : Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 109, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007d. *Le système éducatif Tchadien : Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 110, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2007e. *Le système éducatif Congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 183, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2008a. *Eléments de diagnostic du système éducatif Malagasy : Le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et de la réduction de la pauvreté*. REEP não publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2008b. *Le système éducatif Centrafricain : Contraintes et marges de manoeuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 144, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2009. *Le système éducatif Béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 165, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010a. *Angola Education Policy Note: Quality Education for All*. REEP não publicado, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010b. *The Education System in Malawi*. Documento de Trabalho 182, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010c. *The Education System in Swaziland: Training and Skills Development for Shared Growth and Competitiveness*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 188, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010d. *Out of the Ashes: Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010e. *Le système éducatif Malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 198, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010f. *Les défis du système éducatif Burkinabé en appui à la croissance économique.* Africa Human Development Series, Documento de Trabalho 196 sobre o Desenvolvimento Humano na Região Africana, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011a. *Education in Ghana: Improving Equity, Efficiency, and Accountability of Education Service Delivery*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011b. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education; An Education System in Transition, a Nation in Transition*. Análise do Sector de Educação, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011c. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Africa Human Development Series, Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011d. *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012a. *Education in South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Banco Mundial, Washington, DC.

Governo da Gâmbia, Banco Mundial e Pólo de Dacar (UNESCO-BREDA). 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Banco Mundial, Washington, DC.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Regional Office for Education in Africa). 2006. *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2010a. *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen: Marges de Manoeuvre pour le Développement du Système Educatif dans une Perspective d'Universalisation de l'Enseignement de Base et de Réduction de la Pauvreté*. Pólo de Dacar UNESCOBREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2010b. *Rapport d'état sur le système éducatif national mauritanien*. Pólo de Dakar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2011a. *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2011b. *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional Cabo Verde*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2012. *Le système éducatif de Sao-Tomé et Principe : Une analyse sectorielle pour une amélioration de l'efficacité du système*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

República do Iémen e o Banco Mundial. 2010. *Republic of Yemen Education Status Report: Challenges and Opportunities*. Banco Mundial, Washington, DC.

República Unida da Tanzânia (Ministério da Educação e Formação Profissional) e o Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2011. *Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

UNICEF e o Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2011. *Rapport d'état du système éducatif : Diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT*. UNICEF e Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Outras Referências Bibliográficas

Abadzi H. 2006. *Efficient Learning for the Poor. Insights from the frontier of Cognitive Neuroscience*. Banco Mundial. Washington, DC.

Akosua Aidoo A. 2011. *Education et Soin à la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne: Que Faut-il pour Atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement ? dans L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

Andersson M. 1999. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools*. Studies in Educational Sciences, 19.

Banco Mundial. 2001c. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2006c. *World Development Report 2006: Equity and Development.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2010g. *Stepping up Skills. For more Jobs and Productivity*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2011e. SABER-ECD. *Objectives, Conceptual Framework ad Methodological Approach*. World Bank, Human development Network, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012b. SABER-ECD. *Country report: Republic of Liberia.* Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012c. SABER-ECD. *Country report: Republic of Tanzania*. Banco Mundial, Washington, DC.

Banco Mundial. 2012d. *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie.* Banco Mundial, Washington, DC.

Belfield C. 2006. *Financing Early Childhood Care and Education: An International Review*. Documento encomendado para "Education for All Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education". UNESCO, Paris.

Britto P. 2012. *School Readiness. A Conceptual Framework*. UNICEF

Brossard M. 2003. *Cibler les écoles primaires les plus défavorisées au Bénin. Propositions*. Documento de Trabalho. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Brossard M. and B. Foko. 2007a. *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Africa Human Development Series. Banco Mundial, Washington, DC.

Brossard M. and B. Foko. 2007b. *Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives*. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Brossard M, E. Duret et B. Ledoux. 2005. *Les indices écoles : un outil de gestion*. Documento de Trabalho. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc Região África, Dacar.

Bruns B., A. Mingat and R. Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Banco Mundial, Washington, DC.

Bryk A.S. and S.W. Raudenbush. 1992. *Hierarchical Linear Models in Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods.* Sage Publications, Newbury Park, CA.

Cerbelle S. 2010. *L'alphabétisation au Maroc : injonctions internationales, politique nationale et effets sur le terrain.* Tese de doutoramento em ciências da educação, Université Paris V.

Currie J. 2001. *Early Childhood Education Programs*. Journal of Economic Perspectives, 15 (2): 213-238.

De Landsheere G. 1992. *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Editions Labor, Bruxelles.

DGSCN Togo e UNICEF. 2011. *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) 2010. Résultats préliminaires*. Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale (DGSCN), República Togolesa.

Duflo E. e A. Banerjee. 2008. *The Experimental Approach to Development Economics*. Documento de Discussão 7037 do CEPR e Documento de Trabalho 196 do BREAD.

Education Network. 2012. *Analyse des besoins en alphabétisation, présentation de l'enquête sur la situation de l'analphabétisme à Madagascar*. Ministère de l'Education Nationale, UNDP.

Fernald L., P. Kariger, P. Engle and A. Raikes. 2009. *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*. Banco Mundial, Washington, DC.

Filmer D. 2000. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. Policy Research Working Paper 2268, Banco Mundial, Washington, DC.

Foko B., F. Ndem and N. Reuge. 2004. *L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal : une analyse économique*. Documento de Trabalho. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Foko B. and M. Brossard. 2007. *Couverture scolaire et impact sur la croissance économique. Documento de Trabalho*. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Foko B. 2007. *Efficacité externe du système éducatif, module 6, formation PSGSE*. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Franz J. 2011. *Realizing the Youth Dividend in Kenya through Skills for the Informal Sector: Institutional Assessment of Skills Development and Youth Employment Programmes and Projects*. Documento de Trabalho preparado para o Banco Mundial, Nairóbi.

Franz J. 2007. *Financing of Technical and Vocational Education and Training (TVET)*. Vietname. Relatório de missão preparado para a GTZ, Hanói.

Franz J. e J. Twebaze. 2011. *BTVET Policy and Management*. Technical Paper 4 of the BTVET Sub-sector Analysis Uganda. Ministério da Educação e do Desporto de Uganda, Kampala.

Garcia M., G. Virata e E. Dunkelberg. 2011. *La Situation Actuelle des Jeunes Enfants en Afrique Sub-Saharienne. in L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

Garcia M., A. Pence e J.L. Evans (Eds.). 2008. *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Banco Mundial, Washington, DC.

Gasquet-More S. 1999. *Plus vite que son nombre. Déchiffrer l'information.* Seuil. Gertler P. et al. 2011. Impact Evaluation in Practice. Banco Mundial, Washington, DC.

Hair E., T. Halle, E. Terry-Humen, B. *Lavelle e J. Calkins. 2006. Children's School Readiness in the ECLS-K: Predictions to Academic, Health, and Social Outcomes in First Grade*. Early Childhood Research Quarterly 21 (4): 431-54.

Hanushek E. e L.Woessmann. 2007. *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper Series 4122. Banco Mundial, Washington, DC.

INSAE Bénin e ICF International. 2012. *Enquête Démographique et de Sante (EDSB-IV) Rapport Préliminaire*. Instituto Nacional de Estatística e de Análise Económica, Ministério do Desenvolvimento, da Análise Económica e da Prospectiva.

INSAE Bénin e ORC Macro. 2001. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-II) Rapport de synthèse.* Instituto Nacional de Estatística e de Análise Económica, Ministério do Desenvolvimento, da Análise Económica e da Prospectiva.

INSAE Bénin e ORC Macro. 2006. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-III) Rapport Préliminaire*. Instituto Nacional de Estatística e de Análise Económica, Ministério do Desenvolvimento, da Análise Económica e da Prospectiva.

Jaramillo A. e A. Mingat. 2011. *Les Programmes de la Petite Enfance sont-ils Financièrement Viables en Afrique ? In L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique*. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne. Banco Mundial. Washington, DC.

Jaramillo A. e K. Tietjen. 2002. *Le développement de la petite enfance en Afrique: Meilleures préstations à moindre coût. Impact et implications des centres préscolaires au Cap-vert et en Guinée*. Banco Mundial, Washington, DC.

Jarousse J.P. e B. Suchaut. 2001. *Evaluation de l'enseignement fondamental en Mauritanie.* IREDU (Institut de Recherche sur l'Education), Dijon.

Jarousse J.P., J.M. Bernard, K. Améléwonou, D. Coury, C. Demagny, B. Foko, G. Husson, J.Mouzon, B. Ledoux, F.Ndem and N.Reuge. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* Pólo de Dacar. UNESCO Esc. Região África. Dacar.

Johanson R. e J. Okema. 2011. BTVET Delivery. *Technical Annex 5 of BTVET Sub-sector Analysis.* Ministério da Educação e do Desporto de Uganda, Kampala.

Jonhston J. e Di Nardo J.1997. *Méthodes économétriques. 4ème édition.* Economica. Traduzido do inglês por Bernard Guerrien.

Kagan S.L., E. Moore e S. Bredekamp (eds.). 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary. Relatório do painel sobre objectivos de educação nacionais.* Gabinete de Impressão do Governo, Washington, DC. http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ed-cite/ed391576.html

Kagan S.L. e P. Britto. 2005. *Report on Going Global*. UNICEF, Nova Iorque.

Levin H.M. e H.L. Schwartz. 2012. *Comparing costs of Early Childhood Care and Education Programs: An International Perspective*. Review of Public Economics, 201-(2/2012):39-65.

Levin H.M. e P. McEwan. 2001. *Cost-effectiveness Analysis: Methods and Applications*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lokshin M., Glinskaya EE., Garcia M., 2000, *The effect of early childhood development programs on women's labor force participation and older children's schooling in Kenya*. Policy Research Repost on Gender and development. Documento de Trabalho nº 10, Banco Mundial, Washington, DC.

Majgaard K. e A. Mingat. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa, A comparative analysis*. Banco Mundial, Washington, DC.

Martinez S., P.A. Stansbery, S. Naudeau, V. Pereira, M. Kelly and J. Fonseca. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood*. Save the Children e Banco Mundial, Washington, DC.

Mashburn A.J., R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.T. Downer, O.A. Barbarin, D.Bryant, M. Burchinal, D.M. Early and C. Howes. 2008. *Measures of Classroom quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills*. Child Development, 79(3): 732-749.

Merle P. 1996. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France, Paris.

Mingat A. and Suchaut B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*. De Boeck Université

Mingat A., Rakotomalala R. and Tan J.P. 2001. *Rapport d'état d'un système éducatif national, Guide méthodologique pour sa préparation*. Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A. 2004. *La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015*. Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A., B. Ledoux and R. Rakotomalala. 2010. *Developing Post-Primary Education in Sub-Saharan Africa: Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways"*. Banco Mundial, Washington, DC.

Mingat A. and A. Seurat. 2011. *Pratiques parentales vis-à-vis des enfants de 0 à 6 ans en Mauritanie*. UNICEF Mauritânia, Nouakchott.

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (Mali), USAID/PHARE. 2010. *Temps réel d'apprentissage.* USAID, Washington, DC.

Myers R.G. 2006. *Costing Early Childhood Care and Development Programmes*. Online Outreach Paper 5. Bernard van Leer Foundation, Haia.

Mwaura P. and B.T. Mohamed. 2008. *Madrasa Early Childhood Development Program: Making a Difference, in L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banco Mundial. Washington, DC.

National Centre for Non-Formal and Distance Education (Mongolia). 2009. *Non-formal education sector analysis.* UNESCO, Paris, França.

Naudeau S., N. Kataoka, A. Valerio, M.J. Neuman and K.L. Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Banco Mundial, Washington, DC.

Nauze-Fichet E. and M. Tomasini. 2002. *Diplôme et insertion sur le marché du travail : approaches socioprofessionnelle et salariale du déclassement*. Economie et Statistique N° 354, pp 21-48.

Ndem F. and M. Brossard. 2005. *Optimiser l'organisation scolaire au niveau local. Documento de Trabalho.* Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

OMS. 2009. *Diarrhea - Aide-mémoire n°330, August 2009*.
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs330/fr/index.html

OMS. 2011. *Pneumonia - Aide-mémoire n°331, October 2011*.
http://www.who.int/mediacentre/factsheets

Organisation Internationale de la Francophonie. 2009. *L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique*. OIF, Paris.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Regional Office for Education in Africa). 2005. *Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'action. Rapport Dakar+5.* Pólo de Dacar UNESCO/BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2006. *Education pour Tous en Afrique : Rapport Dakar +6. 2006*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pólo de Dacar UNESCO-BREDA. 2007. *Education pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar+7*. Pólo de Dacar UNESCO-BREDA, Dacar.

Pourtois J.P. 1984. *Éduquer les parents – Comment stimuler la compétence en éducation*. Labor, Bruxelas.

Reinikka R. and J. Svensson. 2003. *The power of information: Evidence from a Newspaper campaign to reduce capture.* Policy Research Working Paper 3239, Banco Mundial, Washington, DC.

República da África do Sul, Ministério da Educação 2001. *Education White Paper 5 On Early Childhood Education. Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South Africa*. Pretória, http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=68783.

Reuge N. 2004a. *Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle*. Documento de Trabalho. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Reuge N. 2004b. *Les profils de scolarisation*. Documento de Trabalho. Pólo de Dacar, UNESCO, Esc. Região África, Dacar.

Rosenthal R., L. Jacobson. 1973. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.

Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010, Final Report.* Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone, Freetown.

Tazeen F. 2010. *A Brief Review of the World Bank Engagement in Technical and Vocational Education and Skills Development*. Apresentação, Banco Mundial, Washington, DC.

UIS Data Centre (base de dados). UIS, Montreal. http://stats.uis.unesco.org.

UIS. 2006. *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide*. An Initial Statistical Study. UIS, Montreal.

UNESCO. 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives.* UNESCO, Paris.

UNESCO. 2006. *Bite Off Only as Much as You Can Chew: Gambia's Policy for Early Childhood in UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong foundations. Early childhood care and education.* UNESCO, Paris.

UNESCO-BREDA. 2009. *Regional Contribution to Statistical Information Systems Development for Technical and Vocational Education and Training. Diagnosis and Comparative Analysis for Identifying Quality Improvement Strategies*. UNESCO/BREDA, Dacar.

UNICEF. 2009. *Global Study on Child Poverty and Disparities in Uzbekistan.* UNICEF Uzbequistão.

UNICEF. 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*. UNICEF, Nova Iorque.
http://www.hayzara.org/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Adeveloppement-des-enfants-a-pratiques-parentales-a-madagascar-0-a-6-ans-unicef-2011&catid=16%3Areports&Itemi d=47&lang=en.

UNICEF. 2012a. *The State of the World's Children 2012; Children in an Urban World*. UNICEF, Nova Iorque.

UNICEF. 2012b. *Evolution of ECD indicators in UNICEF. What the Data Say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys*. Apresentação, Reunião HECDI. UNICEF, Nova Iorque.

UNICEF. 2012c, *Conflict Analysis – Preparation for Country Offices - UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*.

UNICEF WCARO, UNESCO IIPE 2011. *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNICEF WCARO. 2012. *Designing Pro-equities Strategies – Education Bottleneck Analysis and Costing for WCAR countries, Draft Guidance notes.* UNICEF WCARO, Dacar.

Van Ravens J. and C. Aggio. 2008. *Expanding early childhood care and education: How much does it cost? A proposal for a methodology to estimate the costs of early childhood care and education at macro-level, applied to the Arab States*. Documento de Trabalho N.º 46. Bernard van Leer Foundation, Haia.

Vegas E. and L. Santibáñez. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial, Washington, DC.

Wooldridge J.M. 2009. *Introductory Econometrics: A Modern Approach.* South-Western College Pub. 4ª Edição.

ANÁLISE DO SECTOR DA EDUCAÇÃO
LINHAS METODOLÓGICAS

VOLUME 2

O objectivo deste guia é fornecer métodos para uma análise abrangente dos sistemas educativos tendo em vista apoiar a preparação e a monitorização dos planos sectoriais da educação.

Trata-se de uma actualização de um primeiro documento datado de 1999 que foi usado na preparação de cerca de 70 Relatórios do Estado da Educação do País (REEP) em mais de 40 países.

Visa reforçar as capacidades nacionais para que as equipas governamentais possam gradualmente realizar análises sectoriais da educação com menos apoio externo.

Foi preparado por economistas e especialistas em educação do Instituto Internacional de Planeamento da Educação (IIPE) (Pólo de Dakar/UNESCO), do escritório da UNESCO em Dakar, do Banco Mundial, da UNICEF e do Secretariado da Parceria Mundial para a Educação.

O guia é formado por dois volumes. O presente volume abrange metodologias para a análise de quatro subsectores da educação: Desenvolvimento na Primeira Infância, Ensino Superior, Alfabetismo e Educação Não Formal, e Ensino e Formação Técnica e Profissional. O Volume 1 inclui metodologias para a análise de seis áreas temáticas sectoriais: contexto, acesso, custos e financiamento, qualidade, capacidade e gestão do sistema, eficiência externa, e equidade com ênfase nos subsectores de ensino formal primário e secundário.



Os dois volumes do guia estão disponíveis em versão electrónica, em inglês, francês, português, espanhol e russo em:
www.globalpartnership.org, **www.unicef.org/education**
e **www.iipe-poledakar.org**

Contactos
Raphaelle Martinez, Especialista em Educação Superior, Global Partnership for Education: rmartinez3@globalpartnership.org
Guillaume Husson, Coordenador, UNESCO-IIEP Pólo de Dakar: g.husson@unesco.org
Blandine Ledoux, Especialista em programa, custos e financiamento, IIEP: b.ledoux@iiep.unesco.org
Diane Coury, Especialista em programas, IIEP-UNESCO: d.coury@iiep.unesco.org
Francis Ndem, Economista de educação, UNICEF: fndem@unicef.org
Mathieu Brossard, Conselheiro Principal, Educação, UNICEF: mbrossard@unicef.org