



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

DEONESA ALBERTO MANGO

**A GESTÃO DO JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA EM
GUINÉ BISSAU (2012-2019): um estudo de caso**

REDENÇÃO
2024

DEONESA ALBERTO MANGO

**A GESTÃO DO JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA EM
GUINÉ BISSAU (2012-2019): um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CE), do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Redenção
2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Mango, Deonesa Alberto.

M277g

A Gestão do Jardim Infantil Nossa Senhora de Fátima em Guiné-Bissau 2012-2019: um estudo de caso um estudo d / Deonesa Alberto Mango. - Redenção, 2024.
0f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto De Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Guiné-Bissau - Educação Infantil. 2. Gestão Escolar Participativa e Democrática. 3. Jardim Nossa Senhora de Fátima. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 370.96657

DEONESA ALBERTO MANGO

**A GESTÃO DO JARDIM INFANTIL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA EM
GUINÉ BISSAU (2012-2019): um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (CE), do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dra. Jacqueline da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dra. Peti Mama Gomes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão às pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho. Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora/professora Rosângela Ribeiro da Silva, pela orientação valiosa, apoio incansável ao longo deste processo. Sua orientação foi fundamental para moldar este trabalho e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço também aos membros da minha família, meu pai Alberto Mango (*in memoriam*), Felizberto Alberto Mango, Paniza Alberto Mango, Namir Alberto Mango, Aldair Albero Mango, Deonaldo Alberto Mango, Demaza Maria Monteiro, Vamain Monteiro, Joelma Maria Monteiro, Odefrido Monteiro Junior, minha mamã Maria Lopes, Moisés Demba, Odefrido Alfredo Monteiro, Alzira Coelho, Maimuna, Izá, Virginia Cabral, tio Quintino, pelo amor incondicional, incentivo constante e compreensão durante os momentos em que minha atenção estava totalmente dedicada a este projeto.

Além disso, gostaria de estender meu agradecimento ao Paulo Anós Té e aos meus colegas de classe/amigos, pela troca de ideias enriquecedoras, discussões estimulantes e apoio mútuo ao longo desta jornada acadêmica.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as fontes, autores e pesquisadores cujo trabalho contribuiu para fundamentar este estudo.

Resumo

O estudo de caso busca analisar a gestão de um jardim de infância na Guiné-Bissau, tendo como foco o caso de Jardim (creche) Nossa Senhora de Fátima. Para tanto, o trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções teóricas do conceito e terminologia da gestão democrática e participativa da referida instituição em Guiné Bissau, e, verificar a sua contribuição na educação infantil guineense. Para isso, propõe-se responder às seguintes questões de pesquisa: o processo de organização e gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima mantém relação com os princípios e métodos da propalada gestão democrática escolar? Como ocorre a relação da direção/gestão do Jardim com os responsáveis das crianças no que tange ao processo de socialização das mesmas? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem para a transmissão dos valores culturais e sociais junto às crianças numa tríade: gestores, educadores e os pais responsáveis das crianças? Para responder estas perguntas, utilizamos a abordagem qualitativa e a pesquisa de campo. A obtenção de tais informações foi possível, por um lado, pela utilização do recurso digital, qual seja, o WhatsApp, através da qual, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a educadora Indira Gomes Caomique no ano 2021, e de outro, por uma entrevista com a diretora e coordenadora pedagógica Mária Celeste Monteiro, na sede da escola situada no bairro Reno em Bissau. Conclui-se que apesar de existir a presença dos pais em algum momento na escola durante o ano letivo, a sua participação e influência é limitada pelo modelo *top-down*¹ para a tomada de decisões. Isto ocorre pelo fato de ser uma instituição vinculada à igreja católica, razão pela qual a direção tende a imprimir um rigoroso controle dos processos na tomada de decisão, configurando-se numa gestão autoritária e burocrática.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Educação Infantil. Gestão Autoritária. Gestão Escolar Participativa e Democrática. Jardim Nossa Senhora de Fátima.

¹A abordagem de gestão top-down (de cima para baixo) é quando as decisões de toda a empresa são feitas somente pela liderança, no topo.

Abstract

The case study seeks to analyze the management of a kindergarten in Guinea-Bissau, focusing on the case of Jardim (crèche) Nossa Senhora de Fátima. To this end, the general objective of the study is to analyze the theoretical conceptions of the concept and terminology of democratic and participatory management of *Nossa Senhora de Fátima* Kindergarten in Guinea-Bissau, and to verify its contribution to guinean early childhood education. To this end, we propose to answer the following research questions: What is the process of organizing and managing *Nossa Senhora de Fátima* garden? How does the management of the kindergarten garden relate to the children's guardians in terms of their socialization process? How does the teaching and learning process take place in order to transmit cultural and social values to the children in a triad: managers, educators and the parents responsible for the children? To answer these questions, we used a qualitative approach and field research. The obtainment of this information was made possible, on the one hand, by the use of digital resources, such as WhatsApp, through which a semi-structured interview was conducted with educator Indira Gomes Caomique in 2021 and, on the other hand, another interview was conducted with the principal and pedagogical coordinator of Jardim Nossa Senhora de Fátima, Mrs. Mária Celeste Monteiro, at the school's headquarters located in the Reno neighborhood in Bissau. It was concluded that, although parents are present at some point during the school year, their participation and influence is limited by the top-down decision-making model found in the management of Jardim Nossa Senhora de Fátima. This is due to the fact that it is an institution linked to the Catholic Church, which is why the management tends to control processes, decision-making and follow a hierarchical channel in which all information about the life of the school must pass from the first hierarchical superior to the last school employee.

Keywords: Guinea-Bissau. Early Childhood Education. School Management. Participatory and Democratic Management. *Nossa Senhora de Fátima* Kindergarten.

Sumário

Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU	12
CAPÍTULO 2 – O ESTADO GUINEENSE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1 Relação dialógica entre a gestão escolar e as famílias: breves considerações...	23
2.2 Gestão escolar: algumas reflexões teóricas	29
2.3 Gestão Do Jardim Infantil Nossa Senhora De Fátima	33
2.3.1 Breve contextualização do Jardim (Creche) Nossa Senhora de Fátima em Guiné-Bissau	33
2.3.2 A organização, gestão e aspectos pedagógicos do Jardim Nossa Senhora de Fátima	33
2.3.3 A gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima.....	35
2.3.4 A concepção pedagógica no Jardim Nossa Senhora de Fátima.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE A - Guião de entrevista	43
Anexo II: Carta de solicitação de pesquisa de campo	45

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do desenvolvimento do projeto de pesquisa apresentado no curso de Bacharelado em Humanidades para a obtenção do título de Bacharela em Ciências Humanas, pelo que constitui o segundo momento da realização de pesquisa, agora, como discente do curso de Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, campus Ceará. Para tanto, o estudo busca analisar a gestão de jardim (creches)² na Guiné-Bissau, buscando compreender como ocorre a gestão escolar de jardim na sua relação entre a escola e a família.

Em 2018, ingressei no curso de Bacharelado em Humanidades na UNILAB, uma decisão fundamentada em minha inclinação para seguir posteriormente a licenciatura em Pedagogia. A escolha foi motivada pelo meu interesse em desempenhar o papel de gestora escolar no futuro, e é com base nesta e outras motivações que decidi avançar com o estudo sobre o Jardim Infantil Nossa Senhora de Fátima.

O referido Jardim é uma instituição de educação infantil privada que pertence e é administrada pela Igreja Católica da Guiné-Bissau. A instituição fica situada no bairro de Reno, na cidade de Bissau, em frente ao mercado de Bandim, considerado o maior mercado do país.

A pesquisa justifica-se por duas razões. Por um lado, pretendo trabalhar futuramente na área de administração escolar, atuando como pedagoga ou como gestora da escola, especificamente na gestão dos jardins infantis, visando contribuir arduamente para o desenvolvimento acadêmico, cultural e psicológico das crianças do meu país. Por este motivo, busco compreender mais profundamente o funcionamento e os valores do Jardim Nossa Senhora de Fátima, assim como explorar o impacto da educação infantil na formação das crianças.

Em outras palavras, estou genuinamente interessada em compreender como as instituições educacionais, especialmente aquelas com uma base religiosa, moldam o ambiente de aprendizado e influenciam o desenvolvimento das crianças. A temática da educação infantil é especialmente fascinante para mim devido ao seu potencial de moldar o futuro das gerações vindouras. Estou motivada pela oportunidade de contribuir para o

² Na Guiné-Bissau alguns termos que usamos um pouco diferente no Brasil que estamos estudando enquanto campo do estudo, quais sejam, as creches. Os jardins de infância é um termo usado no contexto da Guiné-Bissau que se refere à creche.

entendimento e a disseminação das melhores práticas educacionais, visando promover um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo para todas as crianças.

Espera-se, portanto, que este trabalho possa contribuir, principalmente, para o entendimento de como as instituições escolares religiosas educam as crianças num contexto com uma grande diversidade étnica e linguística, bem como denúncia ao desrespeito em quais tais instituições oferecem esse nível de ensino sem contemplar as singularidades das etnias que buscam esse serviço.

Para tanto, o trabalho tem como objetivo geral: analisar em que medida os princípios da democracia influenciam a prática da gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima e os seus limites na educação infantil guineense. E como objetivos específicos: investigar os fatores internos ou externos que influenciaram a criação do Jardim Nossa Senhora de Fátima; demonstrar a relação entre a escola e a família; e verificar as políticas educacionais guineenses e as suas implicações na educação infantil.

Nossa Senhora de Fátima é um dos primeiros jardins de infância particular do país, instalada pela igreja católica com o mesmo nome, no bairro de Reno em Bissau. Sendo uma instituição privada, os gestores são nomeados pelo departamento religioso responsável para o efeito. Cada gestor nomeado pode assumir diversas funções que podem contribuir significativamente no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças.

Os primeiros jardins particulares surgiram na década de 1990 na Guiné-Bissau³ e de lá para cá, houve um crescimento exponencial de um número de quarenta jardins particulares no país, como se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 01: **Jardins infantis na Guiné-Bissau**

Número	Nome de jardim	Número	Nome de jardim
01	Jardim Nhima Sanhá	21	Jardim Origem
02	Jardim Desperta	22	Jardim Casa Emanuel
03	Jardim Elisa	23	Jardim Semeiar
04	Jardim João Bernardo	24	Jardim Futuro Brilhante
05	Jardim Nelson Mandela	25	Jardim Rinha da Paz
06	Jardim Horizonte	26	Jardim Carmilite Pires
07	Jardim Teresa Badinca	27	Jardim Ebinezer
08	Jardim Flor de Laranjeira	28	Jardim Ebinezer
09	Jardim Da Rosa	29	Jardim Paulina Camargo
10	Jardim SOS	30	Jardim Papagaio

³A Guiné-Bissau está situada na parte oeste do continente africano, tendo uma superfície de 36.125 km². O país limita ao norte com o Senegal, ao leste e sudeste com a República da Guiné-Conakry, e ao sul e oeste com o Oceano Atlântico. O país tem mais de 80 ilhas, arquipélagos dos Bijagós, separados do continente por diversos canais. A população da Guiné-Bissau é estimada em 1.9 milhões de pessoas (BM, 2023).

11	Jardim Boa Esperança	31	Jardim Nheréré
12	Jardim Católica	32	Jardim Bangura
13	Jardim São José de Cumura	33	Jardim Bolanha
14	Jardim Amispa	34	Jardim Mandruganda
15	Jardim Sacurdim	35	Jardim Ninho
16	Jardim São José	36	Jardim Casa Banbaram
17	Jardim Nacack	37	Jardim Da Rosa
18	Jardim Lassana Cassama	38	Jardim Semente de Esperança
19	Jardim Apitaimy	39	Jardim Armando Ramos
20	Jardim Pinhel	40	Jardim Tizaro

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, apesar desse aumento, percebe-se que as instituições públicas para esse atendimento são pouquíssimas, pois, quase todos os jardins infantis que albergam as crianças no país são particulares, privadas, assim, a maioria dos pais não têm condições financeiras para arcar com os custos financeiros da educação infantil dos seus filhos nessas instituições escolares, o que acaba por criar e reforçar as desigualdades sociais, históricas e culturais.

Os educadores e os diretores escolares têm um papel muito importante na formação da criança e devem contribuir para estabelecer uma relação de confluência entre a família e a escola, ou seja, a família e a escola devem criar um laço indissociável. Nos últimos tempos, as reflexões sobre as ações executadas pelos profissionais da educação nos meios educacionais têm ganhado e possibilitado as reflexões na dialogicidade e na construção de saberes dos que trabalham na escola (Carvalho, 2010).

Para a materialização, coletiva e dialógica, de um projeto político-pedagógico que visa uma educação transformadora e de qualidade, é preciso que a família e a escola se organizem em um espaço democrático no qual todos os segmentos e forças estejam presentes, comprometidos e engajados na efetivação de Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim sendo, é importante também repensar todos agentes envolvidos e os *modus operandi* dos currículos que são estabelecidos na(s) escola(s) (Carvalho, 2010).

Para a obtenção de tais informações recorreremos ao recurso digital, como a rede social WhatsApp, especificamente, através da qual realizou-se uma entrevista semiestruturada com a educadora Indira Gomes Caomique no ano 2021, por meio da referida rede social, e no ano de 2023 foi feita a outra entrevista com a diretora e coordenadora pedagógica do Jardim Nossa Senhora de Fátima, Mária Celeste Monteiro, na sede da escola no bairro Reno, em Bissau.

O presente estudo de caso investiga a gestão escolar do jardim infantil Nossa Senhora de Fátima. Escolheu-se esta instituição por ser uma das mais antigas do país, o que nos dava

a entender que permitiria compreender a sua evolução, podendo a partir do mesmo fazer algumas inferências sobre sua conjuntura na Guiné-Bissau.

Para responder estas perguntas, realizou-se um estudo de caso com a abordagem qualitativa para a coleta e análise dos dados. A coleta dos dados foi feita através de um estudo de campo, ainda que precarizado, devido às dificuldades sócio-econômica da pesquisadora para o deslocamento ao local de pesquisa, e de conseguir um espaço na agenda das professoras/gestoras a serem entrevistadas. Mesmo diante das dificuldades, a entrevista foi realizada com as responsáveis desta instituição escolar. O processo de coleta de dados empíricos para a realização deste trabalho foi através de realização de entrevistas feitas via WhatsApp, assim como pela delegação de terceiros (meu irmão).

No primeiro momento, conseguimos obter o contato de WhatsApp de uma das professoras do Jardim Nossa Senhora de Fátima, senhora Indira, no qual conseguimos formalizar as questões para a obtenção dos dados através das mensagens deste aplicativo.

No segundo momento, solicitamos o apoio do meu irmão⁴ que estava em Bissau a realizar a pesquisa de campo para nos auxiliar com a coleta dos dados através da entrevista na escola.

É importante notar que não foi uma tarefa fácil, pois o meu irmão teve que passar mais de um mês tentando marcar a entrevista com os membros da direção de escola, o que foi conseguido um mês após dar entrada da carta que informasse os objetivos e as intenções da realização desta pesquisa naquela instituição escolar infantil.

Após o aceite, o meu irmão conseguiu uma entrevista com a diretora do Jardim que é, ao mesmo tempo, a coordenadora pedagógica da escola, no qual após a realização da entrevista, enviou os áudios que tivemos que transcrever para a análise deste trabalho.

Para além das informações obtidas na entrevista, o meu irmão descrevia igualmente as anotações das observações feitas no campo, nomeadamente sobre os rituais do cotidiano da escola, as interações entre professoras, crianças e funcionários em geral e sobretudo as dificuldades que passou para conseguir a entrevista.

Para isso, a realização de pesquisa de campo em Bissau, na sede do Jardim Nossa Senhora de Fátima, localizada no bairro Reno, foi possível graças a delegação do meu irmão, no qual, para além da entrevista feita, conseguiu descrever as observações das interações num diário de campo, anotando os comportamentos e interações sociais verificadas durante

⁴ Felizberto Alberto Mango é doutorando no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: felizbertomango.unilab@gmail.com.

os dias que estive visitando o Jardim Nossa Senhora de Fátima, o que permitiu ampliar a nossa análise.

Portanto, o estudo de caso está dividido em dois capítulos . No primeiro capítulo, abordou-se sobre o contexto sócio-educacional das crianças na Guiné-Bissau. E no segundo capítulo, fez-se a discussão sobre o estado Guineense e as políticas educacionais de atendimento à educação infantil.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU

Na jornada pelo entendimento da situação das crianças na Guiné-Bissau, é crucial mergulhar nos desafios e oportunidades que moldam o seu presente e futuro. À medida que se explora as diversas facetas que compõem essa realidade, emergem não apenas as soluções complexas, mas também possíveis soluções e estratégias que podem ser adotadas para promover as mudanças de mentalidade de forma significativa.

A situação das crianças na Guiné-Bissau, à semelhança de alguns países africanos como: Etiópia, Somália, Quênia, Burkina Faso, Chade, Mali, Níger e Nigéria, requer uma abordagem multifacetada que aborda questões como pobreza, saúde, educação, segurança e direitos humanos, pois muitas crianças nesses países estão entre as mais afetadas pelas catástrofes e trabalhos forçados. A conscientização, a ação governamental, o apoio de organizações internacionais e o envolvimento da comunidade são fundamentais para fazer progressos importantes. Entretanto, conforme a ONU (2018), os centros de crianças africanos têm pouca atenção da comunidade internacional⁵.

Além das questões mencionadas, é essencial considerar a importância de abordar as causas subjacentes dos problemas enfrentados pelas crianças na Guiné-Bissau. Isso inclui o combate à pobreza generalizada por meio do desenvolvimento econômico e de políticas que promovam a inclusão social e o empoderamento das comunidades mais vulneráveis.

O relatório da situação da criança na Guiné-Bissau (2015-216) aponta que,

em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou A Convenção sobre os Direitos da Criança, cujo Artigo 3 decreta o supremo interesse da Criança em todas as decisões levadas a cabo por familiares, instituições de acolhimento, entidades públicas ou privadas ou outros que tenham a seu cargo menores de dezoito anos: “Todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior” (UNICEF, 1989 *apud* FEC, 2017, p.7).

Com isso, pode-se entender que a proteção aos direitos e interesses das crianças deve merecer a preocupação de todos, independentemente, das posições ideológicas, políticas ou filosóficas. A convenção sobre os direitos das crianças visa reforçar a legislação nacional e garantir às crianças a proteção legal de plenos direitos. No caso da Guiné-Bissau as crianças passam por muitas situações, e nesse mesmo relatório,

em 2006, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006) apresentou uma definição de “crianças em situação de risco”, referindo-se a todas aquelas que sofrem quaisquer maus tratos, como abuso e negligência, incluindo todas as

⁵ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/11/1649721>. Acesso em 5 jan. 2024.

formas de deficiente tratamento físico e emocional, que resulta em dano, prejuízo ou maleficência para a criança. Também a este propósito, é oportuno voltar a recorrer à Convenção sobre os Direitos da Criança, no seu artigo 19, no que respeita à proteção contra maus tratos e negligência: o Estado deve proteger a criança contra todas as formas de maus tratos por parte dos pais ou de outros responsáveis pelas crianças e estabelecer programas sociais para a prevenção dos abusos e para tratar as vítimas (UNICEF, 1989 *apud* FEC, 2017, p.7).

O relatório de 2018 fala sobre a situação da proteção da criança e analisa as capacidades dos atores que atuam na proteção dos direitos das crianças. Assim, percebe-se que há outros fatores que contribuem para a violação dos direitos das crianças, tais como: o abandono, negligência, conflitos familiares, convivência com etilista e outras drogas, além de todas as formas de violência (física, sexual e psicológica) e,

entre as várias formas de maus tratos e abuso que ameaçam as crianças encontram-se o abuso e a exploração sexual, o tráfico, trabalho perigoso, violência, viver ou trabalhar nas ruas, deficiência, SIDA, e práticas prejudiciais como o casamento prematuro, a falta de acesso a uma justiça amiga da criança, a separação e a institucionalização desnecessárias, entre outros. Uma proteção efetiva da criança mitiga os riscos e vulnerabilidades que contribuem para estes abusos (Ferreira, 2018, p. 4).

Frente a todas essas dificuldades que as crianças enfrentam, pode-se destacar um amplo gama de formas de maus tratos e abusos que ameaçam o bem-estar das crianças na Guiné-Bissau. Isso inclui abuso e exploração sexual, tráfico, trabalho forçado, violência físicas, psicológicas e simbólicas, condições de vida nas ruas, desnutrição, deficiências, riscos associados ao HIV/AIDS, práticas nocivas como o casamento prematuro e a falta de acesso a sistemas de justiça sensíveis às necessidades das crianças.

Para proteger eficazmente as crianças desses perigos, é fundamental adotar uma abordagem abrangente que envolve não apenas a identificação e intervenção direta nos casos de abuso, mas também a implementação de estratégias preventivas e de mitigação de riscos. Isso pode incluir a implementação de programas de conscientização e educação, o fortalecimento dos sistemas de proteção infantil, a capacitação de profissionais para lidar com os casos de abuso e a promoção de ambientes seguros e saudáveis para as crianças. Com base nisso, a Ferreira (2018, p. 4) destaca que,

embora se tenham registado importantes avanços na proteção dos direitos das crianças na Guiné-Bissau, muito ainda há a alcançar: aumentar o acesso das crianças a serviços sociais básicos de proteção e outros, harmonizar as ferramentas de monitoria para melhorar a recolha e análise de dados para o acompanhamento e planificação efetiva do bem-estar das crianças ao longo do tempo, e fortalecer as capacidades dos atores relevantes (Ferreira, 2018, p. 4).

Assim sendo, para criar um impacto significativo e sustentável na proteção e no bem-estar das crianças na Guiné-Bissau, é fundamental priorizar a participação e a colaboração de todas as partes interessadas, nomeadamente, o governo, as comunidades locais, as organizações não governamentais e as agências internacionais. Isso pode promover a propriedade compartilhada das iniciativas e facilitar a implementação de soluções adaptadas às necessidades específicas das comunidades locais.

Além disso, garantir uma integração de abordagens de gênero sensíveis pode ajudar a enfrentar as disparidades de gênero e promover a igualdade de oportunidades para meninas e meninos. Outro aspecto interessante seria o fortalecimento do acesso das meninas à educação, a promoção de oportunidades econômicas para mulheres e a proteção contra todas as formas de violência de gênero. Ao mesmo tempo, é primordial promover a conscientização pública e a mobilização comunitária em torno das questões relacionadas ao bem-estar das crianças, a fim de promover uma mudança de rigidez cultural que valorize e proteja os direitos das crianças em todas as esferas da sociedade. Cunha (2018, p. 35) salienta que

a Guiné-Bissau ainda necessita garantir sistema de proteção das crianças e de reformular as suas leis no ordenamento jurídico e constitucional, uma vez que em sua Constituição a problemática das crianças não foi especificada. Isso torna recorrente a prática de violência contra as crianças em vários tipos. Também vale ressaltar que a concentração do poder administrativo na cidade ou capital do país, nomeadamente o poder judiciário na capital do país, não contribui de alguma forma para o combate à violência contra as crianças.

Com a situação acima mencionada percebe-se que a Guiné-Bissau enfrenta vários desafios na proteção dos direitos das crianças devido à falta de disposições específicas em sua Constituição sobre a problemática infantil, resultando em recorrentes casos de violência. A concentração do poder judiciário na capital do país – Bissau – pode limitar o acesso à justiça, contribuindo para a impunidade no país. Por isso, reformular as leis, descentralizar o poder administrativo e promover a conscientização pública podem ser passos essenciais para melhorar a proteção infantil e prevenir a violência. A colaboração entre diferentes setores da sociedade é fundamental para implementar medidas eficazes.

O cenário em Guiné-Bissau revela uma lacuna significativa na Constituição do país, que não aborda de maneira direta e explícita a proteção das crianças. O relatório da Liga Guineense dos Direitos Humanos, órgão supervisionado pelo governo, reconhece a ausência de leis específicas para a proteção das crianças. Este vazio legal é evidenciado pela falta de referências claras sobre os direitos das crianças na Constituição. De acordo com o

documento, sobre a proteção dos direitos das crianças são feitas menções “nos artigos 16º e 49º, que abordam o direito à educação, e no artigo 26º, que estabelece a responsabilidade do Estado na proteção da família e na garantia de igualdade entre os filhos” (LGDH, 2016, p. 20 *apud* Cunha, 2018, p. 39). Essa falta de especificidade pode comprometer a eficácia do sistema de proteção infantil, tornando-se necessário revisar e fortalecer as leis para abordar diretamente a proteção e os direitos das crianças no ordenamento jurídico guineense.

Com base nisso, o relatório dos direitos humanos na Guiné-Bissau em 2020 aponta os dados sobre a situação das crianças no país. Segundo o relatório, percebe-se que no que concerne ao

abuso Infantil: Não havia leis específicas sobre o abuso infantil. A violência contra as crianças parecia ser generalizada, mas era raramente denunciada às autoridades; Casamento Precoces e Forçados: A idade mínima legal para contrair casamento é 16 anos para ambos os sexos. O casamento precoce e forçado de crianças ocorreu em todos os grupos étnicos. As raparigas [meninas] que fugiram de casamentos arranjados foram muitas vezes vítimas de tráfico para sexo comercial. Também se verificou a compra e venda de crianças-noivas. O governo não fez qualquer esforço para atenuar os problemas. Segundo a UNICEF, 6 por cento das raparigas estavam casadas aos 15 anos e 24 por cento aos 18 anos (RELATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS – GUINÉ-BISSAU, 2020).

A citação acima descreve uma situação preocupante em relação ao abuso infantil, casamentos precoces e forçados, e falta de intervenção governamental. A ausência de leis específicas sobre abuso infantil, numa idade mínima relativamente baixa para o casamento (16 anos) e a ocorrência de tráfico de meninas para o comércio sexual são destacadas, contudo, as leis não foram adequadamente implementadas ou não foram respeitadas. Estatísticas da UNICEF revelam altas taxas de casamento precoce, com uma percentagem significativa de meninas casadas aos 15 e 18 anos. A falta de esforços do governo para enfrentar esses problemas ressalta a urgência de ações para proteger os direitos fundamentais das crianças.

O Relatório dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau em 2020 aborda a situação da exploração sexual de crianças na Guiné-Bissau, destacando medidas legais e desafios enfrentados. Nessa linha, sobre a

exploração Sexual de Crianças: A idade mínima para o sexo consensual é de 18 anos para ambos os sexos. Existe uma lei de estupro mediante violência presumida, que proíbe o sexo com menores de 16 anos. A lei relativa à violação acarreta uma pena de dois a doze anos de prisão. A lei também proíbe a pornografia infantil. A lei criminaliza a exploração sexual comercial de crianças e prescreve penas de três a quinze anos de prisão e o confisco de quaisquer rendimentos oriundos do crime. Por vezes, quando foram reportados casos de pedofilia e assédio sexual, a polícia culpou as vítimas. Houve relatos de raparigas

que foram vítimas de exploração sexual comercial, incluindo o turismo sexual, nas ilhas isoladas de Bijagós e em bares e hotéis da Guiné-Bissau continental (RELATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS – GUINÉ-BISSAU, 2020).

O relato enfatiza a existência de medidas legais para combater a exploração sexual infantil, mas ressalta desafios na efetiva implementação, incluindo a culpabilização das vítimas e a persistência dessas práticas em determinadas regiões do país. Essas questões demandam atenção e ação para assegurar a proteção efetiva dos direitos das crianças.

O relatório sobre a situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2013-2015, apresenta outro dado preocupante que é a situação das crianças com deficiência na Guiné-Bissau que apresenta desafios significativos, refletindo os obstáculos sociais, econômicos e de infraestrutura enfrentados por esse público no país. Algumas das questões relevantes incluem,

A discriminação, o desprezo, os abusos e as agressões contra a integridade física constituem os principais problemas com que deparam os deficientes no país. O sistema de ensino guineense até a presente data, não contempla programa de ensino especial para as pessoas com deficiência, muito menos dispõe de infraestruturas e condições técnicas e humanas para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência nas suas diversas categorias (LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS, 2013/2015, p. 46).

É lamentável observar que a discriminação, o desprezo, os abusos e as agressões contra a integridade física são desafios significativos enfrentados pelas pessoas com deficiência - PCD - no país mencionado. Além disso, a falta de um programa de ensino especial para esse público no sistema de ensino guineense é uma lacuna séria.

A inclusão de programas de ensino especial é essencial para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência em suas diversas categorias. Isso envolve não apenas a adaptação do conteúdo educacional, mas também a disponibilidade de infraestruturas e condições técnicas e humanas adequadas.

A ausência de tais medidas pode perpetuar a exclusão social e limitar o acesso dessas pessoas à oportunidades educacionais e, por conseguinte, a oportunidades de vida mais amplas. Além disso, a falta de consciência e educação sobre as necessidades e capacidades das PCDs pode contribuir para atitudes discriminatórias e preconceituosas.

É imperativo que as autoridades do país reconheçam esses problemas e tomem medidas para implementar políticas inclusivas no sistema educacional, bem como para combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades para todos,

especificamente a igualdade de gênero como consta na Declaração de Educação Para Todos⁶, formulada nos anos 1990, após a I Conferência Mundial de Educação ocorrida em Jontiem, na Tailândia. É importante ressaltar que em seu artigo 3, referente à “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, há a orientação para que se melhore a qualidade da educação, bem como garanta-se o acesso à educação para meninas e mulheres, superando todos os obstáculos que possam impedir sua participação no processo educativo.

Isso inclui investimentos na política de formação de professores, incluindo formação sólida dos conhecimentos necessários para realizar a profissão, treinamento de professores, adaptação de infraestruturas escolares e promoção de uma cultura de respeito e compreensão em relação às mulheres, crianças, pessoas com deficiência, dentre outros. A colaboração entre o governo, organizações não governamentais e a sociedade civil é essencial para enfrentar esses desafios de forma abrangente e eficaz.

⁶ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontien-1990> Acesso: 03 de março de 2024.

CAPÍTULO 2 – O ESTADO GUINEENSE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, propõe-se fazer um diálogo bibliográfico com os autores que abordaram a Educação infantil no contexto geral e, em particular, na Guiné-Bissau, intercalando as abordagens com os trabalhos de alguns autores como Silva e Tavares (2016). Consideramos importante essa discussão nesta seção, por entender a importância dessa etapa educacional para melhor desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças.

De forma preambular sobre a questão em diálogo, Silva e Tavares (2016) destacam que,

a educação é um processo sociocultural e também político, e diante das mudanças que estavam acontecendo, às instituições começaram a preocupar-se com o quesito educação, e perante muitas lutas, deu-se o início aos primeiros avanços no que tange às funções da Educação Infantil (Silva; Tavares, 2016, p. 5).

De um lado, e, por outro, esses autores afirmam que:

nessa perspectiva, essa modalidade de educação é dever do Estado, com o apoio da família e da sociedade, fazendo então a educação infantil parte do sistema educacional e suas funções devem estar permeadas por padrões de qualidade no qual deve-se levar em consideração a bagagem cultural da criança e seus variados conhecimentos até a constituição de sua identidade e autonomia (Silva; Tavares, 2016, p. 7).

A educação infantil passou por uma transformação significativa, deixando de ser apenas assistencialista para se concentrar cada vez mais na função educacional. Hoje, reconhece-se sua importância no desenvolvimento integral das crianças, com um foco maior em atividades educativas adequadas à idade. Esse movimento envolve investimentos em qualidade, incluindo diretrizes curriculares, formação de profissionais e criação de ambientes propícios ao aprendizado.

A educação deve ser construída pelo Estado em colaboração com a família e deve ser um direito de todos e todas. Por meio do processo educativo, a criança poderá desenvolver as suas capacidades cognitivas e habilidades, bem como o exercício da cidadania e preparar-se para o mercado de trabalho. A educação infantil é crucial na introdução da criança à escola, requerendo uma compreensão epistemológica sobre a construção do conhecimento nessa fase, conforme Silva e Tavares (2016).

Perante as reflexões feitas por Silva e Tavares (2016), reconhece-se que a educação da infância é a primeira etapa educativa da aprendizagem escolar e é, por isso, que se torna

muito importante e deve merecer atenção por parte das autoridades, neste caso, também, pelo governo guineense. Dentro dessa perspectiva de análise, a educação infantil passou a ter importância, principalmente, na construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento. Daí que,

contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças em vários aspectos, desde a educação propriamente dita (nas suas diferentes vertentes desenvolvimentistas - cognitivas, linguísticas, sociais, etc.) até à saúde, nutrição e proteção em geral, na Guiné-Bissau, país multicultural e multiétnico, a educação de infância encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento. (Portugal; Aveleira, 2007, p. 408).

O contexto em estudo é, particularmente, frutífero para estudos da educação infantil, porque a educação de infância na Guiné-Bissau ou a pré-escola é percebida como muito incipiente, e o aspecto da formação em educação de infância enfrenta ainda grandes dificuldades no que diz respeito à formação dos profissionais desta área, pois, eles lidam diariamente com várias dificuldades. O país encontra problemas quase em todos os níveis e até hoje o Estado não formulou ainda uma política educativa voltada para a área da Educação infantil, como se pode constatar nesta citação:

apesar de vários esforços feitos ao longo de vários anos após a independência, a Guiné-Bissau não conseguiu definir ainda uma política para esse nível e a visão da pequena infância sempre se limitou a uma educação pré-escolar eminentemente urbana, muito seletiva e redutora em termos de incidência (Portugal; Aveleira, 2007, p. 409 *apud* Furtado, 2005).

O sistema educativo de Guiné-Bissau tem sofrido algumas reformas na última década, tendo inclusive aprovado a Lei de Base do Sistema Educativo guineense em 2010. Uma Lei importante para melhorar as políticas educacionais incipientes que o país tem enfrentado nos últimos anos. A infância ou pré-escolar faz parte da educação formal na Lei de Base do Sistema Educativo do país, mas mesmo assim, parece ser esquecido pelo Estado o que faz com que a sua efetivação permaneça no plano idealista.

No entanto, com as constantes mudanças que o país atravessa, as cíclicas interrupções democráticas e as crises políticas e econômicas acabam por afetar negativamente o setor educativo. Percebe-se também que a infância hoje ocupa um espaço bem nítido e esse espaço precisa ser ampliado. Para tal, só será possível se realmente as pessoas começarem a introduzir inovações para melhorar a educação da infância, sendo necessário um maior engajamento do Estado na elaboração das políticas públicas que visem atender as demandas da educação infantil no país.

Apesar de todos os avanços legais voltados para a educação de modo geral, e da pequena infância, em particular, não se pode deixar de travar lutas por uma educação infantil de qualidade em prol da formação humana integral.

Por isso, potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família, são essenciais (GUINÉ-BISSAU, 2010).

Antes, a educação infantil era vista como responsabilidade única da família, após esses dispositivos legais, os cuidados da educação infantil passaram a ser compartilhados entre o Estado com diversos segmentos da sociedade guineense. Ainda assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu artigo 9º define que:

a educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar. A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 5).

A educação pré-escolar parece não fazer parte da responsabilidade do Estado, pois lhe é facultado esse dever; a Lei remete-nos ao entendimento de que a responsabilidade dessa etapa da educação está atrelada à família e não ao Estado. Ademais, o Estado parece não assumir a sua responsabilidade em garantir o acesso e a permanência das crianças na educação infantil, o que demonstra uma falta de atenção do Estado a esta fase importante da vida das crianças, pois, diferentemente das outras fases da educação, ela não tem componente da obrigatoriedade. Portanto, no seu artigo 10º pode-se constatar os objetivos que compõem esta etapa escolar que incluem:

fazer a despistagem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente; b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado; c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade; d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade; e) Favorecer hábitos de higiene e saúde; f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.5).

Esses objetivos, parecem ser difíceis de serem concretizados, principalmente, pelo caráter vazio em que se encontra a situação do ensino pré-escolar na LBSE guineense, pois, a não obrigatoriedade das crianças nesta etapa escolar torna quase impossível o cumprimento destes objetivos. Neste sentido, a participação social é importante para

determinar o sucesso da educação infantil, o que pode ser verificado no caso brasileiro em que teve uma forte participação da sociedade civil na construção das políticas educacionais nos últimos anos.

A partir do que foi proposto na LBSE e ao estabelecer que a comunidade escolar deve ter no seu ambiente escolar, como condição importante na elaboração das políticas educacionais e, principalmente, ter uma participação mais direta, notória e efetiva no processo educativo ou na construção das políticas educacionais, a lei reconhece o papel de relação entre a escola e a família na efetivação do direito à educação. Na base disso, deve-se também realizar as assembleias nas unidades escolares, no meio acadêmico com a participação da comunidade (GUINÉ-BISSAU, 2010).

A Educação Infantil atende crianças entre 3 a 6 anos que devem frequentar pré-escolas, haja vista que, deverão ter como a prioridade a adoção de objetivos educacionais, o que constituem tais instituições escolares como rege as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e também deve ser implantada uma pedagogia que dialogue com as realidades das crianças, porque é nesta fase que a educação tem maior influência na formação do ser, e da identidade da criança. Nesse sentido, é necessário, primeiramente, que se faça uma discussão para entender a concepção das mesmas.

Os serviços destinados a atender as crianças dos 3 aos 5 anos de idade ainda carecem de infraestruturas suficientes para suprirem, a nível nacional, as necessidades de acordo com a pressão dos registos efetuados em todos os postos dos Serviços de Registo Civil abertos nas diferentes localidades do país (GUINÉ-BISSAU, 2019, p. 6).

Os Documentos Nacionais exigem uma educação para todos, porém, isso não acontece na prática, porque a educação Infantil nem sempre foi colocada como uma prioridade pelo ministério que tutela a educação. Diante disso, a educação infantil demorou para ser reconhecida e, assim, ter um tratamento diferenciado por parte das autoridades. As questões da infraestrutura continuam gerando uma preocupação no país, visto que, ainda existem muitas escolas que atendem as crianças, funcionando nas condições precárias. Este ensaio enquadra, portanto, nas lutas que têm sido travadas para a melhoria da educação de modo geral e infantil, em particular.

Como resultado desse contexto, as lutas dos movimentos sociais, pressionaram o Estado a elaborar políticas públicas para atender as necessidades da educação infantil e, desta forma, como observa, Andrade (2010):

A trajetória das leis e dos documentos oficiais que regem a educação infantil no país demonstra que muitos avanços foram conquistados para que a educação

infantil fosse reconhecida no quadro das políticas públicas, porém, muitos desafios ainda se fazem presente para que seja oferecida uma educação infantil de qualidade (Andrade, 2010, p. 108).

Refletir sobre a educação na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento de suas habilidades. Devido às mudanças na sociedade e na estrutura familiar, a infância ganhou maior importância na contemporaneidade, resultando em um aumento significativo de estudos sobre essa fase. No entanto, as percepções e abordagens em relação à infância nem sempre foram as mesmas que as observadas atualmente.

Ao longo do tempo, a educação infantil tem se fortalecido e se integrado à sociedade, com o aprimoramento progressivo das ideias e conceitos relacionados às instituições educacionais voltadas para crianças. Conforme observado por Andrade (2010, p. 130), tais instituições foram disseminadas seguindo os padrões estabelecidos na Europa e nos Estados Unidos, com foco particular em creches e jardins de infância.

Atualmente, quer sejam de natureza pública ou privada, essas instituições desempenham um papel vital no desenvolvimento das crianças, que começam a frequentar esses ambientes cada vez mais cedo ou mais tarde. Silva e Santo (2016, p. 148) “compreendem como as crianças, na instituição de educação infantil, estabelecem uma conexão com experiências vividas fora da instituição educativa” o que torna essa relação mais significativa e na acumulação do conhecimento de forma diversificada. Na mesma linha de arguição, Junges e Santos (2019) salientam que:

as crianças, no decorrer de sua primeira infância, permaneciam junto às famílias no desenvolvimento das tarefas domésticas, da agricultura, cuidado com os animais. Estavam em sua grande maioria sob os cuidados das mães ou dos irmãos maiores. Com o decorrer do tempo, as famílias passaram a residir mais no perímetro urbano, as mulheres começam a adentrar massivamente ao mercado de trabalho e a existência de um local adequado para a permanência das crianças se torna uma necessidade das famílias (Junges; Santo, 2019, p. 2).

Desse modo, nota-se que a criatividade da criança nesta fase da vida é elevada, dado que, ela vai conhecer e explorar tudo que está a sua volta, permitindo, assim, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sendo que isso ocorre no meio social em que está inserida. Nesse aspecto, os professores e as famílias devem trabalhar em cooperação para possibilitar a expansão do conhecimento, criando situações em que a criança possa explorar e construir sua identidade.

2.1 Relação dialógica entre a gestão escolar e as famílias: breves considerações

Conforme as bibliografias consultadas, percebe-se que a participação ou uma relação boa entre a família e a escola é muito benéfica para o crescimento intelectual e humano da criança, pois contribui para aumentar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando-lhe desenvolver suas habilidades.

O conceito da família é muito polissêmico. Assim sendo, trazemos alguns autores e autoras nessa seção que falam sobre o assunto. Na sociedade de classes, a família assume um papel central como instituição de aprendizagem para os alunos, sendo responsável por transmitir-lhes seu capital cultural desde o nascimento. Como agente de socialização primária, influencia diversos aspectos do desenvolvimento das crianças, incluindo comportamento, hábitos, linguagem e modos de pensar e agir, refletindo as características específicas da sociedade em que estão inseridas. Na perspectiva de Andolfi (1984 *apud* Ochoa, 2006, p. 53), a família pode ser entendida como um “conjunto orgânico e interdependente de unidades ligadas entre si por regras de comportamento e por funções dinâmicas em constante interação e em intercâmbio permanente com o exterior”, podendo ser um espaço importante para o desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo onde se criam e recriam os comportamentos das crianças para as suas inserções na sociedade. Também, a família pode ser entendida como um espaço de confluência e de interdependência:

a família pode igualmente ser perspectivada enquanto conjunto de elementos interrelacionados, ou seja, enquanto sistema vivo, integrado noutros sistemas, como é o caso da comunidade e da sociedade e composto por subsistemas, como o paternal e o fraternal, cada sistema é um conjunto ativo, estruturado e envolvido que se divide precisamente na relação que mantém no contexto em que vive (Jesus; Neves, 2004, p. 22).

O envolvimento dos pais contribui no processo escolar e na melhoria do ambiente familiar e, conseqüentemente, no rendimento escolar da criança, possibilitando à criança compreender os desafios da sociedade. No caso da Guiné-Bissau, a relação da família com a escola tem sido limitada, (embora se reconheça algumas mudanças significativas nesse aspecto nos últimos anos no país), dado que muitas famílias ainda não demonstram o entendimento da importância que a escola possui. Neste sentido, é necessária uma mudança de paradigma que possa responder mais eficientemente às suas necessidades e os desafios atuais. Com isso, segundo Borges (2006) esses objetivos só podem ser materializados se a escola e os pais e encarregados de educação das crianças compreenderem as suas relações

de interdependência. Sem isso, não será possível estabelecer uma relação profícua de diálogo permanente para o bem das crianças e para uma melhor gestão escolar.

Segundo Crepaldi (2017, p. 11737), a família é essencial para que o indivíduo construa uma base sólida na sociedade, pois é no ambiente familiar que a criança desenvolve seus primeiros relacionamentos, os quais serão posteriormente estendidos para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade. Essa afirmação demonstra a importância de existir a proximidade entre a família e a escola, para poder andar juntas, alinhar as expectativas por meio de um diálogo aberto. O objetivo conjunto dessa conexão é garantir à criança ótimas condições de desenvolvimento e aprendizado. Dessa forma, a interação e a harmonia entre escola, família e comunidade, baseadas na comunicação, são fundamentais. A escola pode exercer o papel de intermediária entre o aluno, sua família e a comunidade. Isso posto, seria interessante a troca das experiências entre os professores e a família, dado que

é importante que as famílias se sintam integradas nas atividades que a escola promove. Alguns pais sabem o que acontece na escola, através daquilo que os filhos dizem em casa nas suas conversas, através dos deveres de casa e dos desenhos. Mas para que exista uma boa relação entre escola/famílias, é essencial que os filhos vejam seus pais a participarem e interessar-se pelo estudo do seu educando, conversar sobre seus trabalhos e sobre as pequenas coisas que aprendem na escola (Borges, 2006, p. 15).

Os pais devem participar nas atividades da escola, tais como reuniões, apresentações de teatro, eventos desportivos ou participar como voluntário quando a escola solicitar, responder aos apelos da escola, participando, ativamente, na gestão escolar, por iniciativa própria, compartilhando experiências, trocando os conhecimentos e dialogando, permanentemente, com os gestores da escola. Exige-se também uma maior intervenção nos projetos que a escola desenvolve e colaboração com os professores no âmbito do ensino e aprendizagem do seu educando. Essa relação deve merecer atenção dos pais encarregados, os professores e os gestores da escola, ou seja, de toda a comunidade envolvida para poder dinamizar e democratizar o processo educativo (Borges, 2006). Por esta razão, Costa e Bittar (2016) destacam que:

Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e conhecimentos da criança.” Percebe-se que quando a criança recebe estímulos de sua família, a mesma apresenta um desempenho maior do que aqueles que não têm o acompanhamento dos seus pais (Macedo, 1994, *apud* Costa; Bittar, 2016, s/d).

Na participação escolar, “a família deve se fazer mais presente nas escolas. Assim como as escolas também devem dar mais espaço para a interação dos pais, onde cada um assume sua devida importância” (Costa; Bittar, 2016, s/d).

Para tanto, é necessário a interação entre a família e escola para que ambas conheçam suas realidades, suas limitações e busquem caminhos que facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional dos alunos. É nesse sentido que se deve haver um espaço na escola para os pais e encarregados pudessem participar e acompanhar os seus educandos; um diálogo permanente entre os pais e encarregados da educação e a escola no que se refere aos horários e às informações dos problemas ou das demandas das crianças aos pais para estes estarem cientes da situação. Assim, é salutar a participação dos pais como parceiros relevantes na elaboração dos projetos e das políticas educativas a partir de uma relação horizontal e não vertical. Em outras palavras, a relação entre a família e a escola deve ser democrática e não autoritária.

Esta parceria objetiva promover a aprendizagem, a motivação e o desenvolvimento dos alunos, apontada como um dos fatores que contribuem na formação exitosa da criança e a existência de atitudes positivas face à aprendizagem e aos desafios atuais. A relação entre escola-família implica diálogo e a interação entre uma diversidade de culturas, envolvendo ligações entre uma cultura escolar e culturas locais. Havendo uma boa relação entre as duas instituições socializantes, pode-se esperar bons resultados (Silva, 2003).

Neste sentido, Carvalho (2019, p. 09) ressalta que apesar da “família e escola possuírem objetivos comuns parecem não conseguir encontrar um ritmo que lhes permita caminhar juntos, permanecendo distantes e isolados cada um no seu próprio espaço e tempo, como se pudessem coexistir em separado, como seres pertencentes a universos distintos e opostos”. Desse modo, Sousa e Pereira afirmam que:

No entanto, a efetivação dessa relação sempre foi complexa e difícil de estabelecer, sendo que, ao longo da história do sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polêmico”, (Lima, 2002, Sousa; Pereira, 2014, p. 324).

Diante desse cenário, embora a família e a escola desempenhem papéis diferentes na socialização, ambas possuem características comuns e diferenças distintas. Portanto, é essencial que sigam juntas na mesma trajetória, colaborando para preparar os indivíduos para os aspectos socioeconômicos e culturais da vida. Portanto, uma relação harmoniosa entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional das crianças. Quando pais e

instituição escolar colaboram, os alunos se beneficiam de um ambiente de apoio e motivação. A comunicação aberta permite uma compreensão mais completa das necessidades dos alunos, possibilitando a implementação de estratégias de ensino eficazes e personalizadas. Essa parceria é essencial para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar das crianças.

Entretanto, Vasconcellos (1995 *apud* Crepaldi, 2017) ilustra que algumas pesquisas desenvolvidas no campo da educação para compreender a relação família-escola evidenciam que, muitas famílias desorientadas ou desestruturadas transferem as suas responsabilidades, acabando por delegar toda a responsabilidade à escola. Dessa maneira, a família sente-se excluída do ambiente que contribui com a construção do desenvolvimento dos(as) seu(sua) filho(a). Infelizmente, às vezes, o próprio espaço escolar contribui para esse distanciamento entre família/escola. Faz-se necessário buscar esse interesse que falta com um propósito de articular uma participação ativa, reforçando um aspecto para atrair os pais e encarregados da educação à escola (Crepaldi, 2017).

Antigamente, os pais e encarregados da educação não eram integrados como uma parte importante no processo educativo das crianças, sendo que a responsabilidade era atribuída somente à escola. Contudo, Figueiredo (2010) salienta que presentemente há uma evolução e os pais estão participando ativamente no processo educativo das crianças. Em algumas escolas, os pais participam por iniciativa própria nas reuniões, nos órgãos representativos, por exemplo, nas associações de pais, nas assembleias da escola ou conselho escolar e na elaboração das políticas educacionais.

Mesmo com esses avanços, é importante salientar que podem surgir vários obstáculos na elaboração das políticas educacionais que podem provocar, por exemplo, o distanciamento entre a escola e os pais e encarregados de educação. Nessa linha, Soares (2010) salienta que “a desmotivação é outro fator preponderante para a falta de participação, já que a escola não propicia à família momentos de interação entre pais, alunos e comunidade escolar”. Na visão da autora:

na escola temos diversos tipos de pais: há aqueles que estão sempre na escola, frequentam diariamente e acompanham de perto o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos filhos- estes infelizmente são poucos; há ainda aqueles que comparecem somente quando são chamados frente a algum problema, e até demonstram interesse em solucioná-los, mas justificam sua ausência devido ao trabalho; há ainda aqueles que não comparecem a escola nunca, nem mesmo quando são chamados, já que também não estão interessados na vida escolar dos filhos, atribuindo tudo aos professores, como se estes tivessem o dever de resolver tudo sem envolvê-los (Soares, 2010, p. 15).

A não participação da família no processo educacional da criança pode contribuir de forma negativa no seu processo de desenvolvimento e o interesse no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Macedo (1994 *apud* Crepaldi, 2017, p. 11739), quando os pais se envolvem no processo educativo de seus filhos, "a criança se sente mais confiante ao perceber o interesse dos pais por ela, e os pais passam a compreender as dificuldades enfrentadas pela criança na escola, bem como os conhecimentos que ela adquiriu ou não". Além disso, a família tem a função educacional, sendo responsável por transmitir à criança valores culturais, sociais, históricos e cosmologias, como já havia salientado.

Com base na afirmação anterior, compreende-se que é importante para a família se empenhar em estar presente em todos os aspectos da vida de seus filhos, inclusive em sua trajetória escolar. A este propósito Picanço (2012) afirma haver uma única forma certa de envolver a capacidade das crianças, mas é importante que as escolas procurem possibilitar um «menu» variado que se adapte às características e as demandas da comunidade educativa onde a escola está inserida, buscando proporcionar uma educação heterogênea capaz de dialogar com as especificidades de cada aluno/a. A qualidade do envolvimento deve abranger não só reuniões gerais e o uso de recursos escritos, mas especialmente a participação ativa em encontros democráticos com a comunidade educacional em geral, conforme ressaltado por Picanço (2012).

Para ocorrer um bom relacionamento entre a família e a escola, deve haver uma boa comunicação e colaboração de ambos os lados.

Conforme André e Barbosa (2018):

essa barreira de comunicação entre a escola e os familiares deve ser quebrada, na maioria das vezes a escola responsabiliza exclusivamente os pais ou responsáveis pelos alunos como tendo a obrigação de manter o contato com a escola, sendo que, é papel da escola buscar meios de aproximação dos familiares e fazer com que eles interajam e se interessem pelo ambiente escolar, pois muitos pais por diversos fatores como, analfabetismo ou falta de recursos financeiros acreditam que não podem contribuir para o avanço escolar de seus filhos ou tem uma visão um pouco distorcida de que o papel do professor é superior ao seu (André; Barboza, 2018, p. 19).

Para quebrar essas barreiras, é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola para possibilitar uma comunicação permanente entre a escola e a comunidade; por esta razão, a escola e assim como os pais e encarregados da educação das crianças devem procurar conhecer as práticas que norteiam a atuação dos profissionais que nela estão envolvidos. Por outro lado, a escola deve criar as condições que permitam o acompanhamento das crianças e, sobretudo, conhecer as suas

dificuldade e as suas relações familiares, de modo a oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação família-escola e, em particular, no processo educativo das crianças, possibilitando-lhes um espaço mais condigno no processo de aprendizagem (Oliveira; Araújo, 2010, p. 107).

Dessa forma, o trabalho escolar deve estar intimamente ligado à realidade local para ser relevante e significativo. Essa conexão beneficia tanto os alunos quanto a comunidade, aumentando o engajamento dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento geral. Ao envolver a comunidade nas atividades educacionais, a escola se torna um agente de mudança e progresso, promovendo uma aprendizagem prática e significativa.

Assim, cabe às duas instituições escolares contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, sendo que um ambiente favorável, com estímulos e relações saudáveis, tende a resultar em uma experiência de aprendizado positiva para a criança. De acordo com Heloisa Szymanski (2004), quando os objetivos de socialização da família e da escola estão alinhados, a criança geralmente segue seu caminho sem grandes obstáculos (Szymanski, 2004, p. 14). E, ainda, para essa autora,

ao se afastar de uma visão naturalizada de família e olhando os pais como educadores, não há como negar a contribuição do conhecimento científico, em especial da psicologia e da educação, para o desempenho da tarefa educativa com os filhos (Szymanski, 2004, p. 15).

Diante dos autores revisados, percebe-se a clareza da importância de compartilhar responsabilidades, e isso fica claríssimo quando diz que, “a relação família-escola vem se transformando: a família foi percebendo que o acompanhamento dos estudos é uma necessidade, tanto para verificar o desenvolvimento dos filhos, quanto para estimulá-los” (Tavares; Nogueira, 2013, p. 49).

Assim a escola por ser um espaço público e de relações de poder, torna-se um espaço importante para desenvolver uma relação participativa, cabendo aos gestores, professores, a comunidade e os pais encarregados proporcionar ambiente favorável, dando a possibilidade de estes participarem de forma efetiva para que estas relações sejam trabalhadas e aperfeiçoadas. É importante salientar que a presença da família é um elemento importante como a forma da escola conhecer de perto os seus alunos, os seus próximos, e podem, dessa forma, compreender e inteirar-se das suas necessidades. Construindo essas relações, todos conseguirão reconhecer as relações mútuas e avaliar os procedimentos a serem tomados de forma conjunta para resolver os problemas que envolvem os alunos e os processos de aprendizagens.

Portanto, é um desafio significativo para a escola buscar maneiras de promover um ambiente propício e favorável para todos os envolvidos. Isso implica em repensar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, o que, por sua vez, requer uma parceria efetiva com as famílias para alcançar os objetivos educacionais. Cabe também aos pais estarem disponíveis para essa relação.

2.2 Gestão escolar: algumas reflexões teóricas

Nesta seção, diante das análises tecidas anteriormente, faz-se necessário discorrer sobre algumas reflexões teóricas sobre a gestão escolar, por entender que esse segmento da educação precisa reconhecer na práxis educativa os caminhos para melhorar a relação da escola com as famílias e a comunidade do entorno da escola, visando o sucesso escolar de todas as alunas e todos os alunos.

Para tanto, é importante trazer algumas concepções para auxiliar teórica, metodológica e analiticamente o trabalho, contribuindo de forma significativa no embasamento teórico da análise que se propunha fazer, considerando o enriquecimento do debate desenvolvido até então no campo da gestão escolar, com destaque a temas de participação democrática dos atores envolvidos na construção de uma educação mais participativa, mais inclusiva, os profissionais da educação, os pais e encarregados dos alunos e a comunidade escolar (Oliveira; Menezes, 2018; Morgado, 2019; Lopes, 2013; Croti, Ikeshoji; Ruiz, 2014).

A escola é uma instituição que oferece o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de capacidades individuais nos seus múltiplos aspectos, por exemplo, cultural, social, político e cognitivo, buscando resultados positivos, sendo, portanto, constituída por diferentes grupos e interesses, cujo a gestão deve incentivar uma ação racional, estruturada, coordenada, democrática e coletiva.

Esse processo visa construir uma confluência para permitir uma maior dinamicidade escolar, frequentemente, emanada do nível nacional da administração escolar, não estando sujeita apenas a capacidades e responsabilidades individuais, mas, é relevante atores que intervêm no setor educativo compartilharem entre si seus objetivos e coordenam suas ações, dado que todos eles têm uma responsabilidade para fazer funcionar de forma articulada a escola com a comunidade onde ela está inserida (Morgado, 2019).

Segundo Lopes (2013), a gestão escolar abarca as responsabilidades das unidades escolares, como a elaboração e execução da proposta pedagógica, além da administração de

recursos humanos e materiais disponíveis. Nesse contexto, a gestão escolar representa uma das áreas profissionais da educação, cujo foco está no planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários para garantir a eficácia das ações educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, facilitando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Luck, 2009 *apud* Lopes, 2013, p. 28).

Na base disso, a escola é um espaço de relações de poder que, a partir do currículo, pode estabelecer conhecimento considerado “verdadeiro” e/ou “não verdadeiro”, buscando através disso estabelecer as relações de dominação ou não. Neste sentido, há uma complexidade nas relações de poder que pairam na escola e nos pressupostos de gestão escolar, devido à pluralidade, das relações de poder, diretrizes, atores envolvidos e dentre outros aspectos. Numa linha análoga:

gerir uma escola não é uma tarefa fácil, partindo do pressuposto que a sua gestão é influenciada por diversos fatores, por ser elemento de um sistema condicionado pelas políticas educativas, financeiras, culturais e administrativas. Por isso, o diretor é desafiado a governar a escola numa perspectiva de sistemática inventariação dos seus problemas e contextos tomando em consideração todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projetos, com vista ao sucesso escolar e educativo dos alunos (Morgado, 2019, p. 10).

A citação a cima, destaca a complexidade da gestão escolar e a importância do papel do diretor na condução desse processo. Com isso, gerir uma escola envolve lidar com uma série de desafios, desde questões administrativas e financeiras até questões pedagógicas e de relacionamento com a comunidade escolar. É fundamental que o diretor adote uma abordagem holística, considerando todos os aspectos que impactam o ambiente educacional, e que promova uma cultura de colaboração e engajamento entre todos os membros da comunidade escolar. Além disso, a liderança do diretor desempenha um papel fundamental na definição de metas e na inspiração de todos os envolvidos para alcançá-las. Em suma, a gestão escolar é uma tarefa desafiadora, mas também essencial para promover o sucesso dos alunos e o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.

Para isso, é necessário estar atento ao que Oliveira e Menezes apontam:

o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações (Oliveira e Menezes, 2018, p. 180).

Nesse contexto, é fundamental que o gestor esteja bem informado sobre a realidade e as necessidades da comunidade escolar, adotando uma abordagem de liderança democrática. Isso significa buscar constantemente a coerência,

o gestor tem o papel fundamental de lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação” (Croti, Ikeshoji e Ruiz, 2014, p. 908).

Assim, a gestão é compreendida como a atividade voltada para alcançar os objetivos da instituição, abrangendo e integrando tanto os aspectos gerenciais quanto os técnicos e administrativos.

As concepções de gestão escolar refletem não apenas posições políticas, mas também as visões e valores das pessoas e da sociedade em geral. A forma como uma escola é organizada e estruturada tem uma dimensão pedagógica, o que significa que está relacionada a objetivos mais amplos sobre como a escola interage com a sociedade, seja para conservar as normas sociais estabelecidas ou para promover mudanças sociais. A abordagem funcionalista, por exemplo, enfatiza o exercício unilateral do poder e da autoridade, valorizando as relações de subordinação e a definição rígida de funções, além de dar grande importância à racionalização do trabalho. Esse processo tem o potencial de reduzir ou mesmo eliminar a capacidade das pessoas de pensar e tomar decisões sobre seu próprio trabalho. Com isso, essa situação resulta em uma diminuição do envolvimento profissional, enquanto as outras abordagens enfatizam o trabalho em equipe, envolvendo todos na tomada de decisões. Nesta citação a seguir o Libâneo (2001) acrescenta que,

toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual, ou municipal. Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma, um tipo de gráfico que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e/ou Municípios e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotada, mas podemos apresentar a estrutura básica com todas as unidades e funções típicas de uma escola (LIBÂNEO, 2001).

Posto isto, a

gestão escolar numa perspectiva democrática valoriza aspectos de suma importância num trabalho administrativo e pedagógico de excelência no contexto escolar. Assim como na perspectiva participativa, na perspectiva democrática existem bússolas norteadoras das práticas desenvolvidas pela equipe que atua na gestão (Costa, 2015, p. 19).

Sendo assim, a gestão de uma instituição escolar visa à prática educativa organizacional num processo participativo e compartilhado. Ela vai além do ato de participar nas decisões, mas sim, superar as dificuldades, limitações e o enfrentamento de seus desafios. Para promover a participação coletiva na escola, Costa (2015) relaciona a perspectiva participativa com a perspectiva democrática, reafirmando que ambas devem ser indissociáveis no processo da gestão democrática.

Segundo Cury (2002), a gestão democrática da educação exige algumas características que incluem, em simultânea, a transparência e a impessoalidade, a autonomia e a participação, a liderança, o trabalho coletivo, a representatividade e, sobretudo, a competência para ser efetivamente eficaz na elaboração das diretrizes que orientam os trabalhos educacionais. Para isso, deve-se aceitar a diferença das opiniões como “normal” no processo democrático.

Neste sentido, a gestão democrática na educação é uma maneira de garantir o controle da sociedade civil perante as decisões e debates referentes ao anseio da escola. Para tanto, a gestão democrática também tem como uma das suas bases de sustentação a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, tanto na questão do poder quanto na decisão. Além disso, corresponde a novos processos de organização e à gestão que contemple os processos coletivos e participativos de decisão. Com base nisso,

A gestão escolar participativa é atendida como uma forma regular e significativa de envolvimento de professores e demais funcionários, especialistas, pais alunos e diretores de uma organização no seu processo decisório (Lück, Freitas, Girling e Keith, 1998 *apud* Peletti; Zarnadini, 2013).

No entendimento de Borges (2005) espera-se que:

nas escolas, os funcionários são envolvidos na resolução de problemas, na tomada de decisões, na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente as necessidades do cliente. Ao referir-se à escola como sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (Borges, 2005/06, p. 17).

Com isso, uma gestão escolar participativa deve-se apoiar numa estrutura na qual toda a comunidade escolar detém o mesmo grau de poder para construir grandes consensos, para atingir um nível de participação de forma igualitária e efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

2.3 Gestão Do Jardim Infantil Nossa Senhora De Fátima

Neste capítulo, tratamos sobre a organização, a gestão e os aspetos pedagógicos do Jardim Nossa Senhora de Fátima. Na primeira seção, foi analisada a organização do Jardim Nossa Senhora de Fátima. Na segunda seção sobre a concepção de gestão utilizada no Jardim Nossa Senhora de Fátima. E, por último, a análise recai sobre a concepção pedagógica utilizada no mesmo Jardim.

2.3.1 Breve contextualização do Jardim (Creche) Nossa Senhora de Fátima em Guiné-Bissau

O Jardim (creche) Nossa Senhora de Fátima, sendo uma das primeiras instituições da educação infantil no país, tem evoluído e aumentado de forma gradativa o número de crianças formadas desde a sua criação até o momento. Mas como veremos nos parágrafos seguintes, apresenta alguns problemas estruturais no tocante a sua estrutura, o que de alguma forma influencia negativamente no desempenho da sua missão.

Do ponto de vista da localização geografia, o Jardim Nossa Senhora de Fátima fica situado no bairro de Reno, na cidade de Bissau, em frente ao mercado de Bandim, considerado maior mercado do país, o que, do ponto de vista estratégico, pode influenciar a concentração das crianças e dos funcionários, por causa dos barulhos produzidos pelo mercado.

Outro aspeto a destacar, é que o edifício do Jardim é extremamente pequeno e falta estrutura suficiente para a realização e cumprimentos das atividades escolares. Por exemplo, não tem pelo menos uma quadra para prática de esportes, as salas de aulas são relativamente pequenas, ou seja, o jardim carece de uma estrutura adequada para o funcionamento cabal e integrado das atividades pedagógicas, o que pode ter suas consequências advindas desta falta de estrutura adequada.

Com isso, sugere-se que os responsáveis do jardim achem um espaço maior que pudesse albergar uma estrutura completa para o funcionamento adequado das atividades pedagógicas e elevar o nível de formação das crianças.

2.3.2 A organização, gestão e aspectos pedagógicos do Jardim Nossa Senhora de Fátima

Do ponto de vista institucional, o jardim Nossa Senhora de Fátima é uma instituição de educação infantil privada que pertence à Igreja Católica de Guiné-Bissau, faz parte de

uma rede que começa justamente com o Jardim e se estende para ensino fundamental (a escola solidariedade) e ensino médio (liceu João XXIII), todas sediadas em Bissau. Isto significa dizer que as crianças que saem do Jardim da Nossa Senhora de Fátima tendem a seguir os seus anos de estudo mais avançados nessas outras escolas acima mencionadas. Entretanto, todas essas escolas são coordenadas por um diretor geral que supervisiona outros diretores de cada unidade de ensino. Dito em outras palavras, a diretora do Jardim Nossa Senhora de Fátima é supervisionada pelo diretor geral, o mesmo acontece aos diretores da escola do ensino fundamental (Escola Solidariedade) e do liceu João XXIII.

Esta estrutura de organização é muito rígida sendo que todas as informações devem primeiramente passar pelo diretor geral que dá orientações para os/as diretores/as das outras unidades escolares e só depois devem atuar com base nessas orientações. Este aspeto de seguir a risca as orientações foi evidente durante as várias tentativas para marcar entrevistas com os responsáveis destas escolas, porque a concessão da entrevista por parte da diretora do Jardim teria que ser autorizada pelo diretor geral, o que levou mais de um mês para acontecer e só depois da entrega da carta explicativa do motivo da pesquisa é que tivemos a oportunidade para entrevistar a diretora do Jardim.

Jardim Nossa de Fátima situa-se no bairro de Reno, em Bissau, fundado em 1993 e por este motivo foi um dos primeiros jardins infantis na Guiné-Bissau. Até 2023, a escola já formou centenas de crianças e atualmente conta com 200 crianças matriculadas, conta com um quadro de 12 educadoras, 2 cozinheiras, 1 segurança e 2 serventes.

Do ponto de vista físico, o Jardim Nossa Senhora de Fátima está sediado num edifício relativamente pequeno que conta com 6 salas de aulas e cada sala é administrada por duas educadoras responsáveis que cuidam da educação das crianças.

Desde a sua fundação até a data em que foram feitas as visitas no estabelecimento escolar, o Jardim já conta com mais de 5 gestões diferentes⁷. É importante ressaltar que embora seja uma instituição da Igreja Católica, a escola recebe as crianças de todas as crenças sem distinção de raça, cor, grupo étnico ou quaisquer posições filosóficas e políticas.

O jardim está assim dividido em turmas de 3º, 4º e 5º anos e as atividades escolares decorrem no período da manhã e à tarde.

⁷ Informações foram avançadas por Indira Gomes Caomique professora de jardim Nossa Senhora de Fátima em 2021.

2.3.3 A gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima

Do ponto de vista das concepções de gestão participativa e democrática, pode-se considerar que a gestão de Jardim Nossa Senhora de Fátima deixa um pouco a desejar, pois, os encontros que a direção do jardim tem com os pais encarregados de educação das crianças são mais de caráter “informativo”, no qual passam orientações do que as crianças precisam para frequentar as aulas, isso inclui “as regras de funcionamento”, (comportamento das crianças e pais), o preenchimento dos formulários de inscrição, matrículas e de compromisso que os pais têm que cumprir durante o ano letivo, regras de vestimento de uniformes, o horário de entrada e saída na escola, regras sobre os tipos de lanches que as crianças devem levar.

Para além dessas reuniões informativas, o Jardim e as outras unidades escolares têm um forte controlo e gestão que podemos considerar de “rígido” que passa pelo padre que é o coordenador geral, o que é ainda fortificada com a presença de um diretor geral de todas as escolas e as diretoras de cada unidade. E o formato de tomada de decisão precisa passar primeiramente por estas cadeias hierárquicas antes de chegar em baixo da pirâmide, o que significa dizer que é um “modelo de tomada de decisão *top down*” e os pais e alunos só aparecem para serem informados sobre as decisões que vieram de cima e que precisam ser cumpridas. Com base nessa observação podemos ver que, a gestão da escola não é participativa

2.3.4 A concepção pedagógica no Jardim Nossa Senhora de Fátima

Por ser uma instituição religiosa, o processo de aprendizagem das crianças começam logo com vários rituais logo de manhã, que vão desde a entrada em fila, ao canto do hino nacional, as orações e cânticos da igreja católica, como uma forma de “doutrinação das crianças”, desconsiderando o fato que existem outras crianças que os pais são de outras religiões, o que acaba violando os direitos dos mesmos numa forma “simbólica”, pois todas as crianças são submetidas os mesmos rituais todos os dias.

Com relação ao currículo utilizado, a diretora e coordenadora pedagógica nos informou que o Jardim produz os seus próprios materiais didáticos a partir das orientações do Ministério da Educação para a execução das atividades pedagógicas dos seus interesses.

Para isso, as educadoras estão sempre em processo de formação continuada ao longo do ano, elaborando um conjunto de planos no sentido de melhorar o processo formativo das

crianças. Isso tem impactado na qualidade de ensino que o Jardim oferece às crianças, comparando com outros jardins/creches que oferecem o Ensino infantil no contexto guineense.

Outro aspecto importante a destacar é que o Jardim tem trabalhado até o momento somente com educadoras, apesar de haver alguns homens que já estão a fazer cursos de educadores infantis no país. A escola funciona portanto com cobrança de propina escolar (mensalidade) no valor de 15.000,00 Franco ocidental, o que equivale a 122,00 reais mensais, valor que é utilizado para o pagamento dos professores e funcionários da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começando pela contextualização, é fundamental reconhecer a importância da educação infantil como alicerce fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças. Neste sentido, políticas públicas consistentes desempenham um papel fundamental na garantia de acesso universal e de qualidade a esse nível de ensino. No entanto, observa-se uma lacuna significativa quando tais políticas não são implementadas de forma eficaz ou são negligenciadas.

Ao longo do texto, foram destacadas várias preocupações decorrentes da ausência ou inadequação das políticas públicas para a educação infantil. Entre elas, destaca-se a falta de acesso equitativo, a deficiência na qualidade do ensino oferecido e a desvalorização dos profissionais da área. Essas questões não apenas comprometem o desenvolvimento individual das crianças, mas também perpetuam desigualdades sociais e econômicas.

Além disso, a privatização do ensino infantil emergiu como uma preocupação central. Quando a educação infantil é privatizada, há o risco de exclusão de grupos vulneráveis, além da priorização do lucro em detrimento da qualidade educacional. Isso pode levar a disparidades ainda maiores no acesso à educação de qualidade, exacerbando as desigualdades já existentes.

Outro ponto abordado foi o ensino religioso que não respeita o princípio do Estado laico. Ao permitir a influência religiosa no ambiente escolar, corre-se o risco de violar o direito à liberdade de crença e de impor visões de mundo particulares sobre os alunos, em detrimento da diversidade e do pluralismo.

Diante dessas considerações, é notável que a garantia de políticas públicas eficientes para a educação infantil é essencial para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É imperativo que o Estado assuma sua responsabilidade de garantir o acesso universal a uma educação de qualidade, respeitando os princípios democráticos e laicos que regem a sociedade. A privatização do ensino infantil deve ser cuidadosamente regulamentada para evitar a exclusão e a mercantilização da educação, enquanto o ensino religioso deve ser oferecido de forma facultativa e respeitando a diversidade de crenças e a neutralidade do Estado. Somente assim poderemos assegurar um futuro promissor para todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

Considerando esses pontos, pode-se concluir que a gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima parece seguir uma abordagem mais tradicional e hierárquica, em vez de adotar princípios de gestão escolar participativa e democrática. As reuniões entre a direção da

escola e os pais são descritas como, principalmente, informativas, com decisões transmitidas de “cima para baixo”, sem qualquer relação dialógica, horizontal.

A estrutura de gestão no Jardim de Infância Nossa Senhora de Fátima, em Guiné Bissau é controlada por uma hierarquia que envolve o padre como coordenador geral, diretor geral e diretoras de cada unidade escolar, resultando em um modelo de tomada de decisão “*top-down*”. Os pais e alunos têm um papel passivo no processo de tomada de decisões, sendo informados das decisões já tomadas pelas autoridades escolares, sem oportunidade de contribuir ou influenciar o processo educacional. Essas características indicam uma falta de promoção da participação e da democracia na gestão da escola, o que dificulta a efetivação de um processo de integração entre famílias e a escola pelo sucesso na aprendizagem das crianças.

Desta forma, não percebemos a participação ativa das crianças como sujeitos do processo ensino e aprendizagem, numa fase, que como demonstramos no decorrer deste trabalho, fase de maior potencial criativo, espontâneo, que promoveria melhor desenvolvimento educacional, cultural e social das mesmas.

Posto isso, espera-se que nosso trabalho contribua de forma profícua para as reflexões sobre as mudanças no que diz respeito aos processos pedagógicos e metodológicos da condução do Ensino Infantil, também demonstrando a importância de uma relação de interdependência entre a escola e a comunidade. É uma discussão que poderá desempenhar um papel fundamental para a efetivação do PPP na área da educação guineense.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. 2010. disponível em: <https://bit.ly/3CKtWYt>. Acesso em 11 jan. 2021.

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, Ano XVII–Número 30, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3lX22Tg>. Acesso em 10 ago. 2021.

BORGES, Samira Eleiosa de Brito dos Reis. **Participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar caso: Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa**. Monografia (Licenciatura em Gestão e planeamento de educação) – Instituto Superior de Educação – ISE, 2006.

CARVALHO, Jussara Carniele De. **Relação Família E Escola: entre os limites e as possibilidades**. Monografia (Especialista em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte. 2019.

CARVALHO, Marcus Vinicius Fernandes de. **Gestão escolar na educação infantil**. Monografia (Especialista em Administração e Supervisão escolar) – Universidade Candido Mendes - UCAM, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Patrícia da. **Gestão escolar, empreendedorismo e liderança na perspectiva educacional**. Monografia (licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3lPKzfz>. Acesso em: data de acesso?

COSTA, Rayane Tayná Virginio; BITTAR, Karina dos Reis. **FAMÍLIA E ESCOLA- Uma Relação Necessária No Processo De Aprendizagem Infantil**, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xLnTz6>. Acesso em ago. 2021.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba-PR**. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Ay4dke>. Acesso em 9 ago. 2021.

CROTI, Adriana; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Gestão escolar: reflexões e importância**. Encontro de ensino, pesquisa e extensão, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2VUYkib>. Acesso em 30 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico**, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2R7mP95>. Acesso em 27 abr. 2021.

CUNHA, Ivanilde Ribeiro Da. **Direito e Proteção das Crianças e dos Adolescentes na Guiné-Bissau**. Monografia (bacharel em Direito) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FEC | Fundação Fé e Cooperação. **Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau** 2015/2016. Disponível em:

https://www.fecongnd.org/pdf/publicacoes/FEC_Relatorio_SituacaoCrianca_na_GB_site.pdf

FERREIRA, Pamela. **Situação da protecção da Criança e Análise das capacidades dos atores**, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/guineabissau/media/2116/file/Situa%C3%A7%C3%A3o%20da%20prote%C3%A7%C3%A3o%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20An%C3%A1lise%20das%20capacidades%20dos%20atores.pdf>.

FIGUEIREDO, Maria João Ferreira Da Silva Amaral De. **A Relação Escola- Família No Pré-Escolar· contributos para uma compreensão**. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária) – Universidade Fernando Pessoa. Porto. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ABxryy>. Acesso em 10 abr. 2021.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**, Bissau, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3g4jBwR>. Acesso em 8 de ago. 2021.

JESUS, Helena; NEVES, Ana Luís. Relação Escola-Aluno-Família. Educação intercultural. Uma perspectiva sistémica. **Cadernos de apoio à formação**, n. 2, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/37EUyfl>. Acesso em 20 abr. 2021.

JUNGES, Claudete Teresinha; SANTOS, Marisane Dos. Experiências Significativas na Infância. In: **XXVII Seminário de Iniciação Científica Evento**, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jQL9ad>. Acesso em 10 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LGDH. Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2013-2015. Disponível em: https://fecongnd.org/pdf/crianca/Relatorio%20sobre%20DH%20GB%202013_2015.pdf.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. Gestão Escolar. Monografia (licenciado em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, LINS – SP, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/37I9Tf6>. Acesso em 2 abr. 2020.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringhetti. Gestão na educação infantil: concepções e práticas no espaço de formação. In: V Semana Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Educação UNESCO, 2015, Três Lagoas/Mato Grosso do Sul/Brasil, 2015. p. 19330- 19343. Disponível em: <https://bit.ly/37JomaK>. Acesso em 10 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Suely Ferreira Deslandes, Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.9-29, 2002.

MORGADO, N’Cak Silva. A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores. Dissertação (Mestre em Administração Educacional) - Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yNSWM3>. Acesso em 20 fev. 2021.

OCHOA, G.M. Funcionamento familiar, socialización familiar y ajuste en la adolescência. La família en el processo educativo, 2006. Estudio Anual 2005. Fundación Acción Familiar. Colección Acción Familiar. Madrid: Ediciones Cinca, pp.53-94

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2VSUtBQ>. Acesso em 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Cadernos de pesquisa, v. 48, p. 876-900, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3sgdcn3>. Acesso em 15 mar. 2021.

PELETTI, José Armando; ZANARDINI, João Batista. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: Considerações preliminares. Cadernos PDE, V. 1. ISBN 978-85-8015-076-6, 2013.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (mestrado em ciências da educação) - Escola Superior De Educação João De Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VY8Jtv>. Acesso em 20 mar. 2021.

PORTUGAL, Gabriela; AVELEIRA, Ana Paula. Melhorando a Educação de Infância na Guiné-Bissau: numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação. Revista Contrapontos, v. 7, n. 2, p. 407-423, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3yR7udW>. Acesso em 24 mar. 2021.

RELATÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS – GUINÉ-BISSAU, 2020. Disponível em: <https://gw.usmission.gov/wp-content/uploads/sites/238/RELATORIO-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. Educação e Pesquisa, v.42, p. 131-150, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2VSUYvI>. Disponível em:

<https://bit.ly/2VSUYvI>. Acesso em 27 mar. 2021.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3g2alcE>. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, Pedro. Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. 2003.

SOARES, Adriana Fraga. A participação da família no processo ensino-aprendizagem. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3g4TXIe>. Acesso em 23 abr. 2021.

SOUSA, Maria Martins; PEREIRA, Maria Teresa Jacinto Sarmiento. A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 321-344, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3iIjDwb>. Acesso em 20 abr. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 21, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3iKzt9F>. acesso em 20 dez. 2020.

TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlice Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. Formação@ Docente, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2013. Disponível em: 2 jan. 2021.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien- 1990). Dsponivel em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

APÊNDICE A - Guião de entrevista

Anexo I: Entrevista Semi-estruturada

1. Como é o processo de organização e gestão de jardim (cresce) Nossa Senhora de Fátima?
2. Como ocorre a relação da direção do Jardim com os responsáveis das crianças no que tange ao processo de socialização das mesmas?
3. Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem para a transmissão dos valores culturais e sociais junto às crianças numa tríade: gestores, educadores e os pais responsáveis das crianças?
4. Como a escola planeja criar um ambiente acolhedor e seguro para as crianças no Jardim de Infância Nossa Senhora de Fátima?
5. Como a escola pretende promover a colaboração e o trabalho em equipe entre os funcionários do Jardim de Infância?
6. Como a escola pretende envolver os pais e responsáveis no processo educacional e no funcionamento geral do Jardim de Infância?
7. Quem foram os fundadores ou principais responsáveis pela criação do jardim?
8. Quando e onde o Jardim Nossa Senhora de Fátima foi fundado?
9. O jardim sempre foi baseado em valores religiosos ou houve uma transição para isso ao longo do tempo?
10. Quantos anos o Jardim Nossa Senhora de Fátima está em operação?
11. Qual é o número médio de alunos matriculados no jardim a cada ano?
12. Desde a sua fundação, quantos alunos foram formados pelo Jardim Nossa Senhora de Fátima?
13. Qual é o valor mensal da mensalidade ou da taxa de matrícula para cada aluno no Jardim Nossa Senhora de Fátima?
14. Quantos diretores já estiveram à frente da gestão do Jardim Nossa Senhora de Fátima desde a sua fundação, e qual é o processo de seleção e sucessão para a posição de direção na instituição?
15. Qual é o propósito fundamental do Jardim Nossa Senhora de Fátima em relação ao desenvolvimento e educação das crianças em idade pré-escolar, e como esse propósito é incorporado às práticas diárias e aos programas educacionais da instituição?

16. Como é estruturado o dia a dia no Jardim Nossa Senhora de Fátima em termos de horários, atividades educativas, recreação, alimentação e cuidados pessoais das crianças?
17. Pode descrever o funcionamento diário do Jardim Nossa Senhora de Fátima, desde a chegada dos alunos até o término das atividades, incluindo detalhes sobre horários, rotinas, programas educacionais e atividades extracurriculares oferecidas?
18. Quais são os critérios ou características que a escola considera ao receber e acolher indivíduos que desejam se envolver com a missão católica do Jardim Nossa Senhora de Fátima? Isso inclui membros da comunidade local, professores, funcionários e pais que compartilham dos valores e princípios católicos?
19. Quais são os principais recursos e materiais didáticos utilizados no ensino e na aprendizagem no Jardim Nossa Senhora de Fátima, incluindo livros didáticos, jogos educativos, materiais de arte e outras ferramentas de ensino? Como esses materiais são selecionados e integrados ao currículo para apoiar o desenvolvimento educacional e moral das crianças?

Anexo II: Carta de solicitação de pesquisa de campo

Ao senhor

Diretor de Jardim Nossa Senhora de Fátima

Data: 11/05/2023

Assunto: Realização de pesquisa de campo

As minhas saudações

O meu nome Deonesa Alberto Mango, cidadã guineense. Sou estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Vim por meio desta carta, solicitar ao senhor a autorização para a realização da minha pesquisa de conclusão do curso, intitulada "A Gestão de Jardins infantis (creches) na Guiné-Bissau: O caso de Jardim Nossa Senhora de Fátima (2012-2019)". A escolha deste jardim para a realização da minha pesquisa tem a ver com a minha intenção futura de trabalhar na gestão de jardins e escolas primárias e nesta perspectiva escolhi esta instituição escolar para compreender como se gestiona um jardim.

Sem mais assunto para o momento e considerando a importância da pesquisa para o desenvolvimento das instituições escolares, espero que o senhor me conceda a entrevista sobre o funcionamento e gestão de Jardim Nossa Senhora de Fátima para que possa concluir esta etapa importante de pesquisa.

Atenciosamente

P. Felizberto Alberto Mango

 *Genival Dembra Mendes*
11/05/2023

Digitalizado com CamScanner