



Escola de Sociologia e Políticas Públicas
Departamento de Estudos Internacionais

Uma educação de qualidade:
o contexto das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde

Marta Anula Diniz - Fragoso

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Internacionais

Orientadora:
Doutora Clara Carvalho,
Professora auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018



Escola de Sociologia e Políticas Públicas
Departamento de Estudos Internacionais

Uma educação de qualidade:
o contexto das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde

Marta Anula Diniz - Fragoso

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Internacionais

Orientadora:
Doutora Clara Carvalho,
Professora auxiliar
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

“What’s done to children, they will do to society”

Karl Menninger

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço enormemente às Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde e a todos os seus membros, cuja existência é impulsionadora do meu interesse e possibilidade de redação da presente dissertação de mestrado. Obrigado por me ajudarem a redefinir os meus valores e propósitos como ser humano e cidadão do mundo. Obrigado por me alertarem acerca da vulnerabilidade das crianças, por me mostrarem que nelas reside o tesouro mais precioso de qualquer sociedade. Obrigado pelo vosso trabalho e esforço diário, e por garantir que tantas crianças e jovens crescem num meio onde o amor, o respeito e a segurança são pilares essenciais e insubstituíveis.

Obrigado Hermano e Osvaldo – jovens SOS – por me receberem de braços abertos uma segunda vez em Cabo Verde, por me abrirem as portas da vossa casa e por me ensinarem tudo o que de maravilhoso existe na partilha, na cooperação e na entreaajuda; “Si ka bado, ka ta virado”.

Agradeço do fundo do coração aos meus pais que me proporcionaram a oportunidade de viajar para ver o mundo e assim percebê-lo um pouco melhor. Obrigado pelo apoio incondicional, pela confiança depositada e sobretudo, obrigado por se esforçarem diariamente para garantir que eu pudesse receber, entre tantas outras coisas, uma educação de qualidade, razão *sine qua non* nunca teria percebido o seu verdadeiro poder. Obrigado aos homens da minha vida – Luis, Javi e Lucas – por me acompanharem desde muito cedo neste processo de aprendizagem contínuo que é a vida e por continuamente me transmitirem a sensação de que me encontro no caminho certo.

Aproveito esta oportunidade para agradecer ao ISCTE e aos seus tão bem formados professores, e em especial à professora Clara Carvalho, orientadora desta dissertação de mestrado, por apostar em mim e no meu projeto desde o primeiro encontro, dando-me a segurança de que precisei nos momentos iniciais de maior indecisão.

Obrigado a aqueles que me desafiam e a quem se desafia a si próprio para ser cada dia um pouco melhor. A mudança começa em nós e segue para o mundo, e nenhuma vida vale mais do que outra.

Resumo

No âmbito da Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela ONU e mais especificamente no contexto do quarto objetivo – uma educação de qualidade –, a elaboração deste documento nasce da necessidade genuína de defender a educação como um dos mais poderosos mecanismos de que dispomos para enfrentar as várias problemáticas que obstaculizam e ameaçam o desenvolvimento social, económico e humano sustentável de tantas comunidades em todo o mundo, nomeadamente a exclusão, a desigualdade, as espirais de pobreza, a falta de informação e o desemprego. Neste sentido, aproveito para dar a conhecer o trabalho realizado pelas Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde, divulgando o impacto positivo desta transparente organização sem fins lucrativos no contexto em que se apresenta.

Num mundo que ainda está por construir, em que a distribuição inigualitária da riqueza, os conflitos armados e a desigualdade a vários níveis persistem, reside em cada um de nós a responsabilidade de garantir o acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância, fomentando deste modo que o complexo sistema de raízes que se desenvolvem nos primeiros anos de vida de cada criança seja o mais sólido possível.

O futuro de cada um de nós e, por conseguinte, do planeta em que vivemos, certamente dependerá do contexto e das oportunidades que se nos apresentam nas primeiras etapas do nosso crescimento. A forma como tratamos as nossas crianças determinará a forma como estas tratarão o mundo.

Palavras-chave: Aldeias Infantis SOS, aprendizagem, direitos humanos, educação Cabo Verde, educação de qualidade, inclusão, ODS, primeira infância.

Abstract

Within the context of the UN Sustainable Development Goals agenda and specifically within the fourth objective – quality education –, the elaboration of this document stems from the genuine necessity to defend education as one of the most powerful mechanisms we have to deal with the various problems that hinder and threaten the social, economic and human sustainable development of so many communities around the world, such as exclusion, inequality, poverty spirals, lack of information and unemployment. In this sense, I would like to take this opportunity to reveal the efforts and work carried out by the SOS Children's Villages in Cape Verde, exposing the positive impact of this transparent non-profit organization in the context in which is presented.

In a world that is yet to be built, endowed with an inequitable distribution of wealth, armed conflicts and inequity at various levels, each of us has the responsibility to ensure the access to a quality education from an early age, thus encouraging the complex root system that develops in the early years of life in each person to be as solid as possible.

The future of each one of us, and therefore the future of the planet we inhabit, will certainly depend on the possibilities presented to us in the first stages of life. The way we treat our children determines the way they will treat the world.

Key-concepts: early childhood, education Cape Verde, human rights, inclusion, learning, ODS, quality of education, SOS Children's Villages.

Índice

Índice de Quadros.....	vi
Índice de Figuras.....	vii
Glossário de Siglas.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	
1.1 Educação e aprendizagem.....	5
1.2 Educação de qualidade: evolução e desafios.....	9
1.3 Educação no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	15
1.4 Educação e cuidados na primeira infância.....	18
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE	
2.1 O contexto cabo-verdiano: uma visão geral.....	23
2.2 Breve introdução histórica, política e socioeconómica.....	23
2.3 Evolução e estado atual da Educação.....	25
CAPÍTULO III – ALDEIAS INFANTIS SOS	
3.1 Breve introdução histórica.....	33
3.2 Dinâmica e enfoque da organização no contexto internacional.....	35
3.3 Programas e impacto da organização.....	38
3.4 Apoiar a educação através da família: a visão das Aldeias Infantis SOS.....	40
CAPÍTULO IV – ALDEIAS INFANTIS SOS EM CABO VERDE	
4.1 Breve introdução.....	43
4.2 Contexto histórico: construção e progressos.....	43
4.3 Distribuição da organização e orgânica.....	49
4.4 Estrutura e espaços.....	50
4.4.1 Aldeia SOS da Assomada.....	50
4.4.2 Aldeia SOS de São Domingos.....	53
4.4.3 Centro Social do Mindelo.....	54
4.5 Processo de acolhimento.....	54
4.6 A educação nas Aldeias Infantis SOS.....	56
4.6.1 Formas e relevância do apoio escolar.....	59
CONCLUSÃO.....	62
BIBLIOGRAFIA.....	64
FONTES.....	67
ANEXOS (fotografias/ guião entrevistas aplicadas/diário).....	I
CV.....	XVI

Índice de Quadros

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

Quadro 2.1.: Indicadores da Educação Pré-escolar.....	27
Quadro 2.2.: Indicadores do Ensino Básico.....	28
Quadro 2.3.: Indicadores de Qualidade (a).....	28
Quadro 2.4.: Indicadores do Ensino Secundário.....	29
Quadro 2.5.: Indicadores de Qualidade (b).....	29
Quadro 2.6.: Indicadores do Ensino Secundário.....	30
Quadro 2.7 e 2.8.: Indicadores de Qualidade (c).....	30

CAPÍTULO III – ALDEIAS INFANTIS SOS

Quadro 3.1.: População incluídas nos vários programas das Aldeias Infantis SOS.....	39
Quadro 3.2.: Tipo e quantidade de programas.....	39

Índice de Figuras

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Figura 1.1.: Proporção de professores qualificados por cada nível de educação.....	8
Figura 1.2.: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	14
Figura 1.3.: Desenvolvimento das sinapses até aos 20 anos.....	20

CAPÍTULO III – ALDEIAS INFANTIS SOS

Figura 3.1.: Os cinco Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	37
---	----

CAPÍTULO IV – ALDEIAS INFANTIS SOS EM CABO VERDE

Figura 4.1.: Presença das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde.....	50
---	----

Glossário de siglas

CASE – Casa de Acolhimento de Crianças em Situação de Emergência

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECPI – Educação e Cuidados na Primeira Infância (em inglês ECCE)

EPE – Educação Pré-Escolar

EPT – Educação Para Todos

ICCA – Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde

MpD – Movimento para a Democracia

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAICV - Partido Africano de la Independência de Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEE – Plano Estratégico da Educação

PNUD – Programa das Nações unidas para o Desenvolvimento

SISP - Sociedade Interbancária e Sistemas de Pagamento

SOS-KDI (sigla em alemão) – Aldeias Infantis SOS Internacional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UIS (sigla em inglês) – Instituto de Estatística da UNESCO

UNCRC (sigla em inglês) – Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA (sigla em inglês) – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

WB (sigla em inglês) – Banco Mundial

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado ambiciona provar de que forma o trabalho realizado e as estratégias utilizadas pelas Aldeias Infantis SOS – uma organização não-governamental – desde a sua origem num contexto do pós-guerra, se revelam tão significativos no âmbito da educação e dos direitos das crianças. Em primeiro lugar, e para dar a conhecer o caminho percorrido, elucidar que a base da investigação realizada é fundamentalmente indutiva. Esta é fruto de uma experiência pessoal como voluntária nesta ONG em Cabo Verde em 2015, ano em que, paralelamente, se estabelecem os mais recentes objetivos e estratégias globais em matéria da educação, no sentido de garantir que o progresso é sustentável, duradouro e para todos.

Durante um período de tempo de dois meses tive a oportunidade de observar de perto a dinâmica de trabalho das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde, especificamente na Ilha de Santiago, apercebendo-me gradualmente da relevância e impacto desta organização no desenvolvimento das crianças, jovens e famílias beneficiárias. Dar a conhecer os valores e objetivos que esta organização persegue, juntamente com a sua metodologia de trabalho, tanto no contexto internacional como no contexto cabo-verdiano, faz com que o que era inicialmente um projeto pessoal se transforme numa ponte para reforçar e divulgar a relevância dos cuidados básicos e da educação de qualidade desde a primeira infância.

Esta experiência motivou-me a trabalhar sobre os desafios que se colocam à implementação dos programas de educação de infância em contextos carenciados e, em particular, a debruçar-me sobre a experiência das Aldeias SOS.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que mais uma vez se prepara para apoiar, organizar e gerir o trabalho em prol das metas estabelecidas para a Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), na atualidade um número muito elevado de crianças ainda não tem acesso à educação, como resultado, entre outras causas, de contextos políticos e socioeconómicos instáveis, da pobreza, da aplicação de determinados valores culturais, da falta de cuidados parentais ou por terem nascido em zonas geográficas onde a população se vê inevitavelmente afetada por conflitos ou desastres naturais. Como veremos, a educação está intimamente relacionada com outras áreas do desenvolvimento humano, pelo que qualquer objetivo estabelecido para a educação, constituirá simultaneamente um objetivo para a própria prosperidade da humanidade.

O direito universal à educação, assim como o tão extenso conjunto de fatores que interferem e beneficiam o processo de aprendizagem associado, é ainda uma realidade algo distante para muitos. Como o primeiro degrau numa escada que não para de crescer, foi o meu contacto com as crianças e jovens SOS o que me levou a perceber aquilo que no meio de algumas diferenças, tínhamos em comum: a garantia do acesso a uma educação e cuidados de qualidade. Este vínculo resume-se agora, com base no meu apetite de bem-estar comum, na responsabilidade de chamar a atenção para alguns dos problemas estruturais que obstaculizam o acesso igualitário à educação e que provocam uma ausência dos cuidados básicos desde os primeiros anos de vida.

Convido assim a refletir sobre o acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância, que vem a estabelecer um ponto de partida igual para todos, onde as oportunidades são as mesmas,

independentemente da dimensão em que nos toca nascer ou dos fatores que possam vir a ameaçar o desenvolvimento das comunidades às que nos encontramos vinculados. Como num edifício, cuja base deve ser o mais estável possível para a estabilidade do bloco restante, o início da vida de qualquer ser humano tem necessariamente de ser sólido o suficiente – contando com garantias como as de uma nutrição completa, saneamento, infraestruturas seguras ou relações interpessoais favoráveis –, de maneira a aumentar a sua probabilidade de sucesso e estabilidade nos anos futuros.

Num contexto socioeconómico como o de Cabo Verde, um país com uma condição insular algo limitadora, com condições climatológicas pouco favoráveis para a sua autossuficiência, e onde a estabilidade económica e o equilíbrio social ainda são dimensões em construção, não só o acesso à uma educação de qualidade se revela uma plataforma de progresso, como também a existência de um ambiente favorável para a aprendizagem e crescimento saudável, em que se garantam os cuidados básicos, nomeadamente o acesso a um sistema de saúde de qualidade, à luz, à água e ao vestuário. As Aldeias Infantis SOS, objeto de estudo da presente investigação, é tudo isto e mais, sendo cada lar uma garantia de amor, segurança e respeito, e cada programa oferecido, um veículo de desenvolvimento e de melhoria da qualidade de vida.

Para dar início à investigação, perguntei-me de que forma, conhecendo os obstáculos que ameaçam o acesso à educação e outras dimensões essenciais para o desenvolvimento humano, se torna significativo o trabalho realizado pelas Aldeias Infantis SOS, no mundo e especificamente no contexto cabo-verdiano. Procurei ainda saber através de que vias as Aldeias SOS contribuem para garantir que crianças e jovens em situação de vulnerabilidade recebam uma educação de qualidade. O objetivo principal e âmago desta dissertação é então o de determinar se as práticas, meios e dinâmica de trabalho das Aldeias Infantis SOS vão ao encontro dos desafios estabelecidos e fatores analisados, de modo a comprovar se, efetivamente, o impacto desta organização neste âmbito é deveras positivo. Paralelamente, procurei perceber as várias dimensões da educação – formal, informal e não formal – e os vários desafios que se apresentam na atualidade no âmbito da educação e associado processo de aprendizagem, decifrando a sua relevância nos primeiros anos e ao longo da vida dos seres humanos. Procurando dar a conhecer as Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde (Ilha de Santiago), este trabalho tem o propósito final de verificar, de acordo com as características e obstáculos deste país, de que maneira esta organização se revela um veículo de acesso a uma educação de qualidade para quem não dispõe das estruturas necessárias para tal fim.

A metodologia seguida nesta pesquisa combina uma abordagem qualitativa, privilegiando uma aproximação etnográfica, com uma revisão de bibliografia orientada. A abordagem etnográfica baseou-se nas duas estadias de terreno realizadas em duas Aldeias Infantis SOS (São Domingos e Assomada), no Centro Comunitário de Fonton e na sede da organização. Durante este período foi realizada observação participante e foram efetuadas entrevistas semiestruturadas a atores-chave. O trabalho de campo inicial foi realizado durante o meu projeto de voluntariado entre julho e setembro de 2015, a que se juntou a visita posterior em agosto de 2017. Na primeira estadia colaborei em diferentes atividades, nomeadamente: no planeamento e execução do programa de Formação Nacional de Capacitação de Jovens para a Autonomia; na realização de atividades comunitárias e apoio a crianças e famílias com

dificuldades estruturais; no desenvolvimento e seguimento de atividades de carácter lúdico-pedagógicas em campos de férias com crianças carenciadas e na Aldeia SOS de São Domingos; na preparação e implementação de um *workshop* de dança contemporânea e de intercâmbio cultural no âmbito da dança. Esta experiência revelou-se determinante para a procura de respostas específicas, levando-me através da observação, da colaboração e participação ativa, a perceber o papel das Aldeias Infantis SOS no âmbito do quarto objetivo (ODS 4) da Agenda 2030, e na qualidade de vida de tantos jovens e crianças e, por conseguinte, da comunidade cabo-verdiana. Nesta mais recente experiência, para além de me involucrar no departamento administrativo, com o objetivo de perceber melhor a metodologia e funcionamento da organização, optei por me envolver no seio da comunidade cabo-verdiana (Palmarejo, Praia), através do acompanhamento de dois jovens SOS¹ que, sendo maiores de idade, já se encontravam fora das Aldeias. Esta breve, mas intensa experiência foi fundamental para perceber a repercussão de um crescimento acompanhado, e indispensável para reafirmar e obter evidências acerca da influência da Aldeia no desenvolvimento humano e social dos seus beneficiários, precisamente por estes se encontrarem deslocados do que até então fora a sua zona de conforto, e em situação de aplicar as ferramentas adquiridas. Este novo e mais recente contacto com a organização permitiu-me realizar uma pesquisa de terreno mais pormenorizada, recorrendo a diversas técnicas da metodologia etnográfica tais como: entrevistas semi-estruturadas, observação participante, recopilação de notas de campo e redação de um diário. A aplicação desta metodologia qualitativa permitiu-me obter informação relevante sobre a atividade da organização, propósito e visão no campo da educação e dos cuidados na primeira infância.

Para a aquisição de dados relevantes para o presente estudo complementei esta abordagem qualitativa com a utilização e interpretação de dados estatísticos, procurando encontrar nos indicadores quantitativos o alcance desta organização.

A investigação é complementada por uma pesquisa documental e bibliográfica. No estado de arte dirigi a minha atenção à percepção do sentido da educação de qualidade, confirmando o seu impacto no desenvolvimento económico, social e humano das sociedades, e analisando quais foram os momentos chave no âmbito da educação a partir do pós-guerra – origem das Aldeias Infantis SOS e estabelecimento da educação como direito humano universal – até a atualidade.

Durante a investigação, e para me certificar de que dispunha de informação atualizada, vi-me na necessidade de contactar com a organização-mãe das Aldeias Infantis SOS – via correio eletrónico –, garantindo assim a divulgação de informação legítima. Saliento a requisição de dados junto ao Ministério de Educação de Cabo Verde e o Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE), imprescindíveis para divulgar informação real sobre a educação, população e qualidade de vida dos cabo-verdianos.

No que diz respeito às questões éticas, ao controlo e limitação das práticas de investigação, houve o cuidado de ocultar a identidade de qualquer menor retratado em momentos determinados do estudo. Por estas crianças se encontrarem fielmente representadas pela organização, não foi necessário o seu envolvimento direto para a recolção de dados pertinentes. O meu estudo e objetivos foram, desde o

¹ Osvaldo Semedo e Ermanio Leguissimo, nomeados nos agradecimentos.

princípio, partilhados tanto com os membros e atores-chave entrevistados, que valorizaram e concordaram com a presente investigação, como com as diferentes instituições no processo de aquisição de informação atualizada. Os participantes nomeados nesta dissertação foram devidamente notificados e concordaram com a utilização dos seus dados, muito provavelmente como resultado da relação de proximidade entre participantes e investigador.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1.1. Educação e aprendizagem

“A educação não cria o homem, ajuda a criar-se a si mesmo”

Debesse

A *educação* remete para o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos aspetos intelectual, moral e físico e na sua inserção na sociedade², constituindo um mecanismo imprescindível para o autoconhecimento e para o conhecimento dos outros. A educação do homem moderno é concebida, num grande número de países, como um problema de alta complexidade e, para todos sem exceção, como uma tarefa prioritária. Constitui uma temática central e universal para todos os homens e mulheres que se preocupam por melhorar o mundo de hoje e preparar o de amanhã (Faure et al., 1972: 25). A educação “apela, acompanha e consagra a evolução social e política, assim como a revolução técnica e económica. Os sujeitos mais instruídos, tendem a afirmar-se como cidadãos”, dotados da capacidade de reivindicar e questionar a aplicação dos seus direitos (Faure et al., 1972: 28).

A educação é um instrumento central para alcançar os ideais de paz, liberdade e justiça social (Delors et al., 1998: 11). Esta tem como missão principal permitir a todos, sem exceção, fazer frutificar os seus talentos e as suas capacidades de criação, fomentando a responsabilidade de todo ser humano sobre si próprio e permitindo a aquisição das ferramentas necessárias para desenvolver o seu próprio projeto pessoal (Delors et al., 1998:12). Delors (1998: 89) delimitou quatro pilares fundamentais que ainda hoje retratam qual deveria ser a finalidade de um sistema educativo formal, no momento e ao longo da vida, em vista das competências a serem adquiridas. Brevemente, em primeiro lugar, deve-se aprender a conhecer, ou o que é o mesmo, *aprender a aprender*, combinando cultura geral com a possibilidade e vontade de aprofundar conhecimento; *aprender a fazer*, não limitando a aprendizagem a uma qualificação, mas relevando a vontade de participar nos diferentes contextos sociais e contribuir para o trabalho em equipa; *aprender a viver* – em comunidade, respeitando a individualidade de cada um; e, por último, mas não menos importante, *aprender a ser*, atuando com autonomia, juízo e responsabilidade pessoal, e nunca menosprezando as possibilidades de outros indivíduos, nomeadamente, a memória, a capacidade de raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas ou as habilidades comunicativas.

A verdade é que desde a pré-história, a educação encontra-se de uma forma ou outra vinculada à evolução e progresso da humanidade, tratando-se na sua forma mais simples de um processo de transmissão de conhecimentos e valores de geração para geração, e servindo de modelo entre umas civilizações e outras. “O homem, biológica e fisiologicamente nu”, soube desde as suas origens, apesar das suas debilidades, assegurar a sua sobrevivência, e a seguir, o seu desenvolvimento. Em constante adaptação ambiental, organizou a sua existência e elaborou de forma progressiva a sua própria sociedade

² Fonte: Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora.

com o fim de agrupar os seus esforços, desde o seio da sua dimensão familiar às estruturas políticas e sociais. Adquiriu aos poucos saber e experiência, e desenvolveu a capacidade de expressar desejos e aspirações, “delimitando e modelando assim as suas facultades intelectuais”. Se a espécie humana sobrevive e evolui em sociedade, isto acontece graças aos conhecimentos transmitidos e adaptados de geração para geração, ou seja, “ por efeito de uma educação cada vez mais ampla e complexa” (Faure et al., 1972: 50–51). Mesmo através de um processo de educação informal ou *não institucional*, seja a partir das tarefas de subsistência, dos jogos, dos ritos, das cerimónias, dos cuidados maternos, ou inclusive da simples observação da natureza e do passar das estações do ano, os seres humanos mantiveram-se sempre em constante aprendizagem e evolução. A verdade é que as “sociedades escolarizadas contemporâneas não se diferenciam” demasiado das sociedades passadas, uma vez que tanto a criança como o adulto de hoje, adquirem uma grande parte da sua educação a partir do seu entorno envolvente.

Atualmente reconhece-se a educação formal, a educação informal e a educação não formal. A primeira refere-se aos processos estruturados, sistemáticos e monitorizados de aprendizagem e ensino, oferecidos por uma instituição pública ou privada que se baseia num programa organizado. Por outro lado, a educação *informal* refere-se ao processo de aprendizagem natural que se obtém de forma involuntária através das contínuas interações com o ambiente que nos rodeia, com os média, através de experiências sociais quotidianas, no nosso meio laboral, em casa ou com outros membros da nossa comunidade. E por último, o que se conhece como educação *não formal*, e que abrange as atividades educativas organizadas e dotadas de objetivos específicos de aprendizagem fora do sistema formal (Wilms, 2011: 7). As duas últimas formas de educação têm a função de proporcionar aos indivíduos a capacidade de organizar e conceptualizar os conhecimentos que lhe aporta a vida ao longo do seu crescimento (Faure et al., 1972: 51).

Importa neste sentido conceber a educação como um todo, e apesar de sermos objeto de aprendizagem constante, pelo simples motivo de viver, nada pode substituir o impacto de um sistema formal de educação, pois para poder utilizar o nosso máximo potencial, necessitamos o apoio de outros elementos associados à mesma. Note-se que a *aprendizagem* acontece de forma natural em toda atividade e interação – já seja através do jogo, da prática, das conversas familiares, ou da escola –, e vê-se refletida na nossa experiência, preparação e valores, dimensões que paralelamente definem a nossa própria identidade. A educação aparece neste contexto como um mecanismo que visa facilitar a aprendizagem; através de um processo educativo efetivo somos capazes de adquirir e aplicar novas ferramentas, habilidades e conhecimentos, constituindo este um meio para aproximar os indivíduos de uma mesma sociedade e introduzi-los à atmosfera cultural que os rodeia (Wilms, 2011: 13). A escola, através do diálogo entre professor e aluno, deve inculcar o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, e a curiosidade intelectual (Delors et al., 1998: 16). Não obstante, deve-se ter em conta que possuir conhecimento não é o mesmo que saber aplicá-lo, e que possuir uma habilidade significa ter a capacidade de fazer algo bem. Adquirir uma habilidade requer conhecimento, mas ter conhecimento não implica necessariamente ter habilidades; saber como funciona um motor não significa saber como arranjar um (WB, 2017: 102). A educação deve transmitir conhecimento aos alunos, mas deve

paralelamente assegurar que estes desenvolvem um leque de habilidades básicas que remetem, entre outras coisas, para as capacidades cognitivas, socio-emocionais e técnicas. As capacidades cognitivas referem-se à habilidade de perceber ideias complexas, de adaptar-se ao ambiente, de aprender com a experiência e de desenvolver várias formas de raciocínio; as capacidades cognitivas são necessárias para a aprendizagem, e para o desenvolvimento pessoal e profissional. Algumas destas capacidades abrangem a literacia, a aritmética, o pensamento crítico e a resolução de problemas. As capacidades socio-emocionais observam-se no comportamento, nas atitudes e nos valores que uma pessoa precisa para poder ter relações interpessoais e sociais, e podem ser o autoconhecimento, a liderança, o trabalho em equipa, o autocontrolo, e a motivação. As capacidades técnicas associam-se ao conhecimento adquirido, à especialização e às interações necessárias que uma pessoa deve possuir para desenvolver uma tarefa ou profissão determinada. Estas competências podem ser adquiridas ao longo da vida, sendo que na primeira infância existe uma facilidade maior como resultado do que se conhece como a maleabilidade do cérebro, ou *neuroplasticidade* (WB, 2017: 102). Como veremos mais à frente, apesar de esta maleabilidade ocorrer ao longo de toda a vida, o cérebro encontra-se na sua fase de máximo desenvolvimento entre os primeiros meses de vida e a adolescência.

O seu impacto no progresso da humanidade está de tal maneira enraizado que, hoje, a educação³ constitui um dos parâmetros principais na construção de qualquer Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), juntamente com a saúde⁴ e a riqueza⁵ (Mancero, 2001). Sabemos que aproximadamente 22% do desenvolvimento humano mundial é afetado pela desigualdade⁶, e hoje há evidências de que a desigualdade na educação potencia a desigualdade no geral, seguida da desigualdade de ingressos e a desigualdade na esperança de vida (UNDP, 2016:53–54). A educação formal confirma-se assim como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento económico, social e humano (individual e coletivo), sendo iminente apostar no seu acesso desde a primeira infância e para todos, como uma forma de igualar as oportunidades e o ponto de partida dos indivíduos. Segundo as palavras de Amartya Sen (WB, 2017: 38), a educação pode trazer verdadeiros benefícios – monetários e não monetários –, começando pelo aumento das probabilidades de adquirir um melhor emprego e maiores rendimentos, ou da própria satisfação de cada um, a capacidade de decisão, de resiliência e de adaptabilidade, e de criar sociedades mais coesas e cidadãos mais envolvidos nas suas comunidades, conseguindo assim o melhor funcionamento dos serviços, da saúde e de outras instituições (WB, 2017: 39).

Deste modo, quando nos referimos a uma educação de qualidade, referimo-nos a um processo completo que assegura a aprendizagem e a aquisição de competências básicas. O custo de não educar uma criança é muito maior do que o custo de a educar. Quando uma criança não adquire os

³ Medida através da média de anos de escolaridade e os anos esperados de escolaridade (UNDP, 2016: 3).

⁴ Medida através da esperança de vida ao nascer, reflete a possibilidade de uma vida duradoura e saudável (UNDP, 2016: 3).

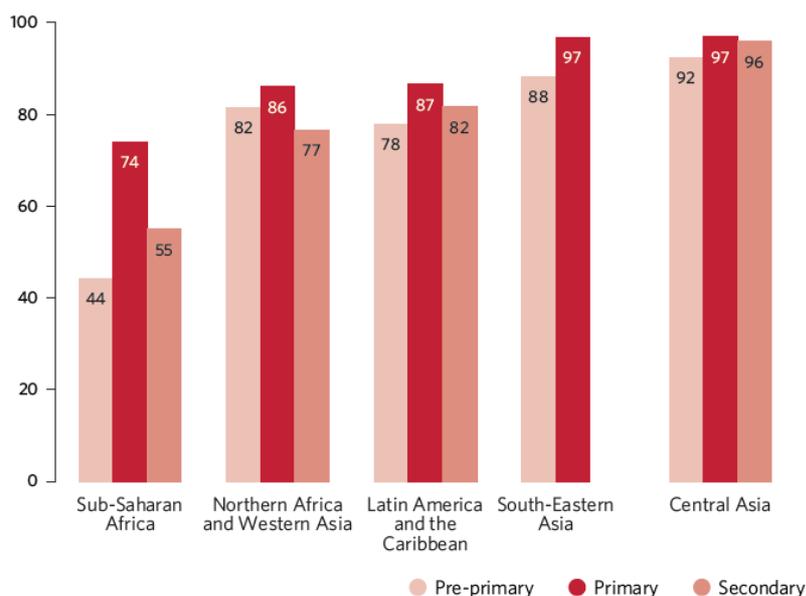
⁵ Medida através do produto nacional bruto per capita, reflete a qualidade de vida (UNDP, 2016: 3).

⁶ Se observarmos o caso da África Subsaariana, vemos que esta regista a maior perda no desenvolvimento humano devido à desigualdade (um total de 32%). Contudo, deve-se destacar que esta distribuição desigual do desenvolvimento humano produz-se tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, é o caso de Chile (que assume uma perda de 18%) ou Comoras (que sofre uma perda de 46%) respetivamente (UNDP, 2016: 54).

conhecimentos básicos necessários para funcionar como membro responsável e produtivo na sua sociedade, toda a sociedade se vê afetada, para além da repercussão direta na vida da criança. Assim, é muito comum que um adulto sem as capacidades básicas que lhe aporta a educação, se depare com muitas mais dificuldades à hora de encontrar um emprego digno que lhe aporte estabilidade financeira ou a possibilidade de quebrar o seu estado de pobreza. Uma criança educada com qualidade pode combater no futuro as barreiras que impedem a mobilidade social e a possibilidade de aspirar a melhores condições de vida (Hillman & Jenkner, 2004: 2-4). Se na educação não há lugar para a aprendizagem para todos, não só estamos a desperdiçar recursos educativos como estamos a limitar o sucesso de qualquer pessoa, atando-as, sobretudo nos países menos desenvolvidos, a uma espiral de pobreza, de ignorância e de exclusão social (WB, 2017: xi).

Assim, existe um problema estrutural quando a educação não produz suficiente aprendizagem, ou não transmite as ferramentas e competências necessárias para o desenvolvimento futuro e sustentável das comunidades (WB, 2017: 71). Numa abordagem geral, nos países com baixos rendimentos, os níveis de aprendizagem são muito baixos, e nos países com rendimentos médios, a média dos níveis de aprendizagem está, todavia, bastante distante daquela que se verifica nos países com altos rendimentos. A falta de professores qualificados para atender a demanda educativa nos países com baixos rendimentos intensifica esta problemática, sendo que menos de 25% da população Subsaariana completa a educação secundária, e aqueles que a completam, muitas vezes não mostram sinais de uma aprendizagem sólida. Em certos países, para contornar esta ausência – sobretudo na educação primária –, alguns centros de formação de professores reduziram os seus requisitos para obter um número maior de candidatos, pressionando os seus alunos para se formarem num período de dois anos ou menos.

Figura 1.1.: Proporção de professores qualificados por cada nível de ensino⁷.



⁷ Fonte: Sustainable Development Goals Report (2017).

Na maioria destes casos, estes professores não apresentam as competências pedagógicas necessárias para a profissão que praticam, sendo que num estudo aplicado em seis países da África Subsaariana, eram muito poucos os professores no ensino secundário que conseguiam medir as habilidades e o progresso dos seus estudantes, e muito poucos os que utilizavam metodologias de ensino efetivas (WB, 2018: 80).

Numa visita inesperada feita em escolas primárias de seis países em desenvolvimento, observou-se que um em cada cinco professores estava ausente num típico dia de escola e, em muitas ocasiões, apesar de estarem presentes, não se encontravam a desenvolver as suas funções ou a ensinar. Entre as principais razões de absentismo, estão a falta de supervisão e de atenção médica nas escolas, as longas distâncias até aos centros educativos, a frequente assistência a funerais, determinadas práticas religiosas, e a falta de infraestruturas sanitárias, nomeadamente casas de banho e acesso a água potável (Nudzor, 2015: 108). É de realçar que o aumento de inscrições no ensino primário não foi, em muitos países em desenvolvimento, acompanhado pelo aumento de professores ou pela expansão de infraestruturas. A má organização dos centros, a distribuição de recursos e a pouca qualidade dos serviços influenciam negativamente o serviço educativo oferecido (WB, 2017: 81–83).

São muitos os países que consideram que os seus sistemas educativos tradicionais apenas requerem pequenas alterações para acompanhar as necessidades contemporâneas da educação e da humanidade. Contudo, em muitos casos são necessárias amplas reformas no que se refere ao sistema pedagógico e à distribuição de recursos, para preparar de forma efetiva as crianças e jovens do futuro, e evitar assim que estes caiam no círculo da ignorância e outros problemas associados. Tudo começa por reconhecer e analisar as lacunas destes sistemas, e por utilizar de forma inteligente as ferramentas de aquisição de informação, através das quais podem sabiamente retirar outros exemplos de modelos educativos dotados de qualidade (Faure et al., 1972: 25–27). Contudo, as necessidades variam de contexto para contexto e os desafios devem ser marcados em função destas necessidades e tendo em consideração todos os elementos associados à dimensão política e sociopolítica.

1.2. Educação de qualidade: evolução e desafios

Não importa quão longe viajemos no tempo, a educação está inculcada nas sociedades desde a sua origem. Contribuiu diretamente para o destino e desenvolvimento das mesmas, em todas as etapas da sua evolução, tendo sido portadora das mais diversas ideologias humanas e da própria história da humanidade, que nos ajuda a compreender a humanidade de hoje e as diversas formas de organização contemporânea (Faure et al., 1972: 51). Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, na presença de um contexto histórico de guerra e necessidade, o acesso à educação, ainda que não totalmente reconhecido, surge como um veículo para contornar dificuldades e fomentar a mobilidade social. Num período de tempo marcado pela pobreza, a fragilidade e a desordem, o maior desafio consistia em sensibilizar toda uma população de adultos, maioritariamente iletrada, sobre a importância da educação como fórmula de reparar o bom funcionamento da comunidade global. Os sistemas educativos deviam acompanhar as novas necessidades políticas, económicas e sociais de um mundo num período crítico de pós-guerra, pois durante muito tempo, a população, de modo geral, tinha dedicado a sua atenção e

esforço a questões relacionadas com as necessidades imediatas deste conflito, deixando para trás outras questões relevantes para o bom desenvolvimento das sociedades (H. Coombs, 1968, *apud* Cuesta, s.a.: 2–8).

Em 1948, perante a instabilidade e a falta de organização social, a Assembleia Geral das Nações Unidas, publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 2015d). Nesta declaração são reconhecidos alguns dos direitos universais e irrefutáveis do ser humano, entre os quais o direito à educação⁸. Este direito é reafirmado posteriormente na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), tendo sido o termo “educação” mencionado em 21 ocasiões diferentes, ao longo dos artigos redigidos. A Convenção (UNICEF, 2006) não só reconhece a relevância da educação na formação e desenvolvimento das crianças, como faz referência a outros elementos fundamentais, nomeadamente a família, uma dimensão que, como veremos, representa um elemento-chave para a dinâmica das Aldeias Infantis SOS. A “família é referida em 32 situações, e é reconhecida como elemento central no que se refere ao sucesso educativo de qualquer criança e ao seu próprio crescimento como ser humano⁹.

Num mundo ideal, o direito à educação teria sido, desde este momento, mundialmente reconhecido e aplicado; a educação seria universal e financiada com recursos públicos e todas as crianças poderiam assistir à escola independentemente da disposição ou capacidade financeira dos seus familiares (Hillman & Jenkner, 2004: 2). Mas nós não vivemos num mundo ideal. Atendendo aos dados, em 1990, eram mais de 100 milhões as crianças que não tinham acesso ao ensino primário, das quais pelo menos 60 milhões eram meninas; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres eram analfabetos; mais de um terço dos adultos do mundo não tinha acesso ao conhecimento impresso ou outros meios de informação que pudessem vir a melhorar a sua qualidade de vida ou adaptar-se às novas necessidades sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e inúmeros adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros, apesar de o conseguirem, não chegavam a adquirir os conhecimentos e habilidades básicas (UNESCO, 2000a: 74). Perante a necessidade de resgatar aqueles a quem a educação todavia não tinha chegado, os diretores da UNICEF, juntamente com os líderes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), a UNESCO e o Banco Mundial (WB), chamaram a atenção para a urgência de estabelecer um plano estratégico que cobrisse as necessidades educativas da sociedade atual, acordando financiar o que viria a ser a Conferência Mundial da Educação Para Todos (EPT), que reuniu os representantes de 155 países, juntamente com um total de 150 representantes de instituições

⁸ Artigo nº 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ONU, 2015d).

⁹ Ver anexo B com as várias declarações de proteção da criança e do direito à educação.

governamentais e não-governamentais (UNESCO, 2000a: 3). O documento redigido no seguimento da Conferência resume-se a 10 artigos (ver anexo A), que visam determinar os objetivos a concretizar no âmbito da educação, estabelecendo para o seu alcance o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e reafirmando assim a sua importância e a sua qualidade de direito universal. Entre esses objetivos, contava-se com a urgência da universalização da escola primária, o acesso universal à educação na primeira infância, a redução do analfabetismo e, em menor medida, a melhoria da qualidade da educação. Realça-se o artigo V, que reconhecia que a educação é um processo que não se inicia com a educação primária, mas nos primeiros anos de vida, uma visão que começou então a expandir-se em todo o mundo:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1990).

Jomtien viria a estabelecer o conceito e o início do movimento da EPT, transferido ao longo do tempo para os planos mundiais de desenvolvimento, e que se resume maioritariamente a um conjunto de estratégias que visavam assegurar a educação de crianças, jovens e adultos, com foco na universalização da educação primária e na alfabetização de adultos. No início do novo milénio, cada país fez uma avaliação dos seus próprios progressos vinculados às metas estabelecidas em Jomtien, os quais foram divulgados no decorrer de seis conferências regionais¹⁰ entre 1990 e 2000. Reparou-se que o progresso tinha sido desigual e insuficiente, e que os compromissos ainda não eram uma responsabilidade assumida por todos. O acesso à educação era limitado, a qualidade deficiente e o curriculum não se adaptava, na maioria dos casos, às necessidades dos alunos, nem contribuía para o desenvolvimento social, cultural e económico esperado (UNESCO, 2000a: 26). No ano 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal), governos de 164 países, junto com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não-governamentais (ONG) e sociedade civil, decidiram reafirmar o compromisso estipulado e estabelecer novos desafios. Estes seriam retratados num novo Marco de Ação que cobrisse as necessidades da Educação para Todos (UNESCO, 2000a), recolhidas em seis objetivos concretos com foco a serem alcançados até 2015, para além de 12 estratégias definidas (ver anexo C). Estes objetivos incluíam novos focos de atenção, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação – que aos poucos se foram introduzindo nas diferentes instituições – como instrumentos de aprendizagem na EPT; a pandemia do VIH/SIDA, que tinha afetado um número elevado de professores e membros

¹⁰ Conferência de África Subsaariana sobre Educação Para Todos (celebrada em Joanesburgo, 1999); Conferência Regional de Asia e o Pacífico sobre Educação Para Todos (celebrada em Bangkok, 2000); Conferência Regional dos Países Árabes sobre a Educação Para Todos (celebrada no Cairo, 2000); Reunião de Ministros e representantes dos nove países mais povoados (Grupo E-9) (celebrada no Brasil, 2000); Conferência Regional de Europa e América do Norte sobre Educação Para Todos (celebrada na Polónia, 2000); e a Conferência das Américas sobre Educação Para Todos (celebrada na República Dominicana, 2000) (UNESCO, 2000a: 3).

docentes, sobretudo na África Subsaariana e que, portanto, afetava a educação de um número elevado de crianças e jovens. Este Marco de Ação introduziria também, como referido por Koichiro Matsuura¹¹, a preocupação de reduzir “ a distância crescente entre ricos e pobres” (UNESCO, 2000b: 9), uma distância que se reflete no acesso desigual à educação e nas infraestruturas descompensadas de apoio à aprendizagem. A realidade é que a pobreza continuava a ser a causa principal de muitos governos estarem ainda longe de alcançar os objetivos estipulados no contexto da EPT.

Todos os interessados – docentes e alunos, pais e membros da comunidade, pessoal dos serviços de saúde e funcionários locais – devem trabalhar para garantir um ambiente propício para a aprendizagem. Para oferecer uma educação de qualidade, as instituições e os seus programas educativos devem contar com os recursos adequados e distribuí-los de um modo equitativo, sendo elementos essenciais os locais seguros, respeitosos do meio ambiente e facilmente acessíveis; o professorado motivado e profissionalmente competente; os livros, material didático e tecnologias adequadas a cada contexto específico e acessíveis a todos (UNESCO, 2000a: 13). A qualidade da instrução nas aulas depende em grande medida da formação do pessoal docente e da sua motivação – que se encontra associada ao apoio que estes recebem, ao seu reconhecimento social, remuneração, carga de trabalho e quantidade de alunos por sala. Uma educação de qualidade é paralelamente uma educação que trabalha para garantir a formação de rapazes e raparigas, e incita os pais a matricularem as raparigas naqueles contextos onde a sua educação formal não é cultural ou socialmente aceite (UNESCO, 2000b: 16–20). Ao mesmo tempo, a qualidade da educação nunca se deve ver afetada pelo aumento da demanda escolar, uma possibilidade tida em conta no plano de ação da EPT, que na sua finalidade de oferecer a todos a oportunidade de aceder à escola, pode provocar a massificação dos serviços. Uma educação de qualidade deve ainda atender as necessidades básicas da aprendizagem e enriquecer a existência e conhecimentos do educando, independentemente da sua posição económica (UNESCO, 2000a: 13–17).

Em setembro de 2000, na Cimeira do Milénio, com a presença de 189 países-membros, reunidos na Sede da Organização das Nações Unidas (Nova Iorque), assinou-se a Declaração do Milénio. Esta Declaração serviu para os dirigentes mundiais reafirmarem a sua confiança na Organização e para refletir sobre o propósito comum do futuro da humanidade, num momento onde os países se encontravam mais conectados do que nunca (ONU, 2000b: 1). Concordou-se na urgência de acabar com a pobreza e garantir um desenvolvimento sustentável para todos, atendendo as necessidades dos mais vulneráveis¹² e, em particular, das crianças. Estabeleceram-se o que se conhece como os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que recolhiam uma série de responsabilidades coletivas baseadas nos princípios da dignidade humana, da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da tolerância, do respeito pela natureza e da responsabilidade a uma escala global (ONU, 2000a: 11). A urgência da EPT foi novamente reafirmada e incluída no segundo objetivo dos ODM (ver anexo D),

¹¹ Diretor-geral da UNESCO entre 1999 e 2009.

¹² “A palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar. Por essas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a desordens ou de suscetibilidade ao estresse; (...) “a vulnerabilidade refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas” (Janczura, 2012: 302) .

estabelecendo um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas num espaço de tempo de quinze anos, e que se traduziriam, segundo Ban Ki-moon¹³, num dos movimentos anti-pobreza mais bem-sucedidos da história (ONU, 2015: 3).

Entre 2000 e 2015, como consequência direta da vontade política comum, de um conjunto de intervenções específicas e da mobilização de recursos a nível mundial, regional e nacional, observamos de que forma a pobreza e as desigualdades socioeconómicas se viram enormemente reduzidas¹⁴; houve notáveis melhorias no acesso à educação e nas taxas de alfabetização, assim como nos sistemas de saúde e higiene, e observamos como certos projetos direcionados a questões fundamentais como a igualdade de género e o empoderamento da mulher em inúmeras regiões em todo o mundo, estão agora a dar frutos (UNDP, 2016). As crianças nascidas hoje apresentam uma menor probabilidade de viver na pobreza do que aqueles que nasceram no começo do novo milénio, sendo que as suas probabilidades de sobreviver até ao quinto aniversário são 40% mais altas, e têm mais oportunidades de assistir à escola (ONU, 2015: 8–9). No âmbito da educação, sabe-se que a disparidade entre mulheres e homens diminuiu e que a taxa de matrícula líquida no ensino primário nas regiões em desenvolvimento chegou aos 91% em 2015, em comparação com os 83% em 2000; o número de crianças não escolarizadas com idade para frequentar o ensino primário a nível mundial diminuiu quase para metade, para cerca de 57 milhões em 2015, em comparação com os 100 milhões em 2000; na África Subsariana, mais do que noutra região, registou-se a mais elevada melhoria na educação primária, conseguindo um aumento de 20 pontos percentuais na taxa de matrícula no período de 2000 a 2015; a região alcançou um aumento de 20 pontos percentuais na taxa de matrícula líquida de 2000 a 2015, em comparação com o progresso de 8 pontos percentuais entre 1990 e 2000; e, por último, a taxa de alfabetização entre os jovens entre os 15 e os 24 anos aumentou globalmente, de 83% para 91% entre 1990 e 2015 (ONU, 2015).

Estos dados revelam, entre outros aspetos, o poder das alianças internacionais, dos governos, das organizações não-governamentais, da atuação nacional e do envolvimento das próprias comunidades. Contudo, é de salientar que, apesar dos esforços realizados, o seguimento da EPT e dos ODM no âmbito da educação ainda não é uma realidade para todos em todo o mundo. De acordo com os dados mais atuais do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), 263 milhões de crianças, adolescentes e jovens encontram-se fora da escola, i.e., aproximadamente um quinto da população global na referida faixa etária; 63 milhões referem-se a crianças com idade de aceder à educação primária (entre os 6 e os 11 anos), 61 milhões referem-se aos adolescentes entre 12 a 14 anos, e 139 milhões são jovens dos 15 aos 17, e que deveriam estar a usufruir de uma educação secundária (UIS, 2018: 2). A desigualdade entre ricos e pobres aumentou, sendo que a probabilidade de não aceder à escola é quatro vezes maior entre as crianças mais pobres do que entre os mais ricos, e cinco vezes maior a probabilidade de não concluir a educação primária. Os níveis de pobreza continuam ligados à

¹³ Oitavo secretário-geral da ONU entre 2007 e 2016.

¹⁴ Segundo o relatório dos ODM (ONU, 2015b), o número de pessoas que vive em pobreza extrema desceu para mais de metade, diminuindo de 1,9 mil milhões, em 1990, para 836 milhões em 2015; o número de pessoas na classe média trabalhadora – que vivem com mais de 4 USD por dia – quase que triplicou entre 1991 e 2015; e a proporção de pessoas subnutridas nas regiões em vias de desenvolvimento diminuiu em quase metade desde 1990, de 23,3% em 1990-1992 para 12,9% em 2014-2016.

desigualdade de género na educação: nos países com baixos rendimentos, sobretudo na educação secundária, as mulheres são mais propícias a estarem fora da escola que os homens, enquanto o oposto pode ser observado nos países mais ricos (UIS, 2018: 10–11).

Os conflitos continuam a ser a causa da criação de enormes barreiras para a educação, tendo aumentado o número de crianças sem escolarizar nas zonas de conflito. A má qualidade do ensino na educação primária provoca que inúmeras crianças saiam da escola sem ter adquirido as competências básicas. A falta de infraestruturas destinadas à educação nas zonas rurais, as dificuldades de muitas crianças em aceder à escola, o impacto dos desastres naturais ou dos conflitos armados, entre outras situações de emergência como a fome, a falta de sanidade ou de acesso à água, mantêm uma devastadora quantidade de crianças à volta do mundo fora da escola. Por outro lado, aproximadamente 38% do total de crianças escolarizadas abandonam a escola sem saber ler, escrever ou fazer cálculos aritméticos básicos. É ainda de referir que, globalmente, menos de 20% dos países garantem legalmente os 12 anos de educação gratuita e obrigatória (UNESCO, 2017).

Deste modo, na procura de incluir todos aqueles que ficaram e ficam atrás, e na necessidade de atingir os objetivos traçados para o futuro da educação, foi estabelecida a nova Agenda 2030 dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Com o objetivo de garantir que o desenvolvimento global assegura não só a sustentabilidade dos mais vulneráveis, mas também do planeta em que vivemos, foi estabelecido um conjunto de 17 objetivos e estratégias que se multiplicam num total de 169 metas que, por sua vez, recobrem as tarefas que ficaram pendentes na agenda anterior (UNRIC, 2016: 2–35). Assegurar o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4)¹⁵ é agora um objetivo global e uma responsabilidade de todos.

Figura 1.2.: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹⁶



¹⁵ Ver metas do ODS 4 no Anexo E.

¹⁶ Fonte: Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável (UNRIC, 2016).

1.3. Educação no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

No que diz respeito à educação, poderíamos afirmar a presença de uma crise global; uma crise que afeta não só a qualidade do ensino mas a sua abrangência, e que deverá necessariamente ser resolvida com o novo Marco de Ação para a Educação pós-2015, ODM 2 (King & Palmer, 2013: 417).

Segundo o relatório de seguimento da Educação Para Todos (UNESCO, 2015), apesar do ensino pré-escolar¹⁷ já ser obrigatório em 40 países – tendo em conta a informação recolhida em 148 países –, persistem ainda algumas discrepâncias geográficas e económicas: uma criança nascida na África Subsaariana tem 15 vezes mais probabilidade de morrer antes de chegar aos cinco anos de idade do que uma criança nascida numa região desenvolvida; são flagrantes as disparidades entre as crianças que vivem em zonas rurais e nas zonas urbanas, tendo as primeiras duas vezes mais probabilidades de não ir à escola. A distância entre ricos e pobres é duas vezes maior do que em 2000 em lugares como Mongólia, Níger, República Centro-Africana e Togo. No que se refere à aprendizagem primária universal¹⁸, entre 1999 e 2015, houve um aumento de 48 milhões de crianças inscritas, passando de 84% a 91% do total de crianças em idade escolar. Aproximadamente 70% dos países oferecem pelo menos nove anos de educação compulsória, mas só 40% dos países da África Subsaariana atingem este nível. A nível mundial, menos de 1 em cada 5 países garantem 12 anos de educação gratuita e compulsória (UNESCO, 2017: 40); 58 milhões de crianças ainda não têm acesso à educação, das quais se sabe que 36% vive em zonas afetadas por conflitos. São menos os adolescentes sem escolarizar¹⁹, passando de 99 milhões em 1999 a 63 milhões em 2012. Nos adultos²⁰, sabe-se que 781 milhões não possuem as competências básicas na leitura e na escrita, representando as mulheres 64% do total de adultos analfabetos; ainda, sabe-se que o grande progresso na alfabetização dos adultos deve-se, em grande medida, aos jovens instruídos que chegaram a idade adulta. A igualdade de género²¹ é um dos problemas que ainda persistem na Educação Para Todos e na nova agenda 2030, assim como o matrimónio infantil e a gravidez na adolescência. A educação deve ter em conta as questões de género tanto no ensino como na formação de docentes; as raparigas mais pobres continuam a apresentar menos probabilidade de aceder à escola do que os rapazes. A qualidade na educação²², por último, é uma preocupação que persiste; tendo em conta que em 2012, passado doze anos do estabelecimento da EPT e dos ODM, num terço dos países menos de 75% dos professores na educação primária tinham formação. Acrescem ainda outros obstáculos para alcançar a qualidade que se pretende (UNESCO, 2015: 187) tais como: falta de infraestruturas e de condições logísticas, de material escolar e manuais, assim como de mobília apropriada nas salas de aula.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 objetivos universais, é neste sentido um compromisso que visa compensar o desequilíbrio na educação e noutras áreas, que abrangem as dimensões económica, social e ambiental, e que pretende alcançar pessoas, planeta e prosperidade

¹⁷ Objetivo 1: Cuidados e Educação na Primeira Infância.

¹⁸ Objetivo 2: Educação Primária Universal.

¹⁹ Objetivo 3: Necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

²⁰ Objetivo 4: Alfabetização de adultos.

²¹ Objetivo 5: Género.

²² Objetivo 6: Qualidade.

global. No âmbito da educação, segundo o definido no ODS 4, que conta com um total de dez metas, o foco foi colocado na qualidade, na equidade e na inclusão de todos: “garantir uma educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNRIC, 2016: 8). Este objetivo assenta numa preocupação global²³, representa um direito humano e acaba por se verificar como um meio para incentivar outros objetivos de desenvolvimento (King & Palmer, 2013: 417), estando a *educação* implicitamente inserida em muitas das metas dos mesmos ou sendo esta uma via para nos aproximarmos a um modo de vida mais sustentável²⁴. Por exemplo, no contexto do ODS 6 – água potável e saneamento – as metas estipuladas fazem referência à importância de garantir o acesso universal na escola ao saneamento e à água potável nas escolas. Na verdade, de uma forma ou outra, todos os objetivos se encontram indiretamente relacionados com a qualidade da aprendizagem das crianças na escola (King & Palmer, 2013: 417), uma vez que retratam muitos dos elementos que influenciam – positiva ou negativamente – a educação, como por exemplo a qualidade de vida das sociedades, a estabilidade ou os ambientes propícios para a aprendizagem. Note-se como exceção, segundo estudos realizados, a falta de coesão entre a educação e os ODS 12-15 – não cobertos pelos ODM –, que abrangem o consumo e a produção sustentáveis (ODS 12), a ação climática (ODS 13), e a proteção da vida marítima (ODS 14) e terrestre (ODS 15). Esta falta de interligação é pertinente no sentido em que deveria conceber-se a educação e, portanto, os programas educativos, como via para salientar a importância da proteção do planeta e sensibilizar para os assuntos ambientais e para o consumo sustentável (Vladimirova & Le Blanc, 2016: 258–264).

Enquanto o ODM 2 se centrava no acesso à educação primária, o ODS 4, que pretende dar continuação ao plano da EPT, tem numa agenda mais ampla a finalidade de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Até 2030 pretende-se alcançar as metas da agenda incompleta da educação, mas também assegurar que em todos os países existe igualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade a todos os níveis, ao longo da vida (King & Palmer, 2013: 418). Apesar de a EPT pretender ter uma cobertura mundial, acabou por se centrar sobretudo nos países com maior proporção de crianças sem escolarizar; esta cobertura viu-se também algo limitada no estabelecimento dos ODM, abrangendo estes principalmente os países com baixos rendimentos e afetados pelos conflitos armados do hemisfério sul. O quarto objetivo do ODS pretende recuperar a amplitude mundial, considerado por definição um programa de ação universal aplicável a todos os países do mundo. A qualidade na educação, inclusão e equidade são igualmente prioridades universais nesta nova Agenda, tendo-se em conta não só o acesso como os resultados; devem ser eliminadas quaisquer disparidades entre zonas rurais e urbanas, ricos e pobres, homens e mulheres, e devem incluir-se todos

²³ A Agenda 2030 teve em conta as prioridades dos países participantes, sendo que no questionário realizado pela ONU em matéria dos ODS, a educação surgiu, num marco global, como a quarta prioridade, a seguir à segurança alimentar e agricultura sustentável, água potável e saneamento, e energia (King & Palmer, 2013: 421).

²⁴ Nomeadamente na saúde de qualidade (ODS 3) – Meta 3.7: “até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar, informação e *educação*, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais”, ou o no âmbito do trabalho digno e crescimento económico (ODS 8) – Meta 8.6: “até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, *educação* ou formação”. (UNRIC, 2016: 2–35)

os grupos etários (King & Palmer, 2013: 418).

Resulta evidente, neste contexto, que as intervenções são melhor sucedidas quando se combinam dois ou mais motores de mudança. Com frequência, a provisão de recursos físicos e humanos é insuficiente para melhorar a qualidade da educação, uma vez que estes recursos podem não alcançar a máxima qualidade dos sistemas educativos face à crescente demanda. A (re)adaptação das infraestruturas e a revisão das capacidades administrativas dos sistemas de educação torna-se fundamental para poder atender uma demanda em ascensão, sem menosprezar a qualidade do ensino (Masino, 2016: 12). O desenvolvimento educativo que se pretende alcançar no contexto do Marco de Ação 2030, retratado na Declaração Incheon, resultante do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2015b), requer a participação ativa do governo, que deve impulsionar, coordenar e estimular as intervenções em prol de uma educação de qualidade para todos. Quando vemos uma escola, um professor, um aluno, a estrutura por trás de tudo isto é imensa; começa no governo e respetivos departamentos, e abrange toda uma série de componentes, nomeadamente as organizações da sociedade civil, as autoridades legislativas e judiciais, os atores do setor privado, a comunidade investigadora, as escolas, os docentes, os estudantes, as suas famílias, a sociedade civil, os sindicatos de docentes, o sector privado e as organizações internacionais. A distância entre as expetativas da UNESCO, a sua capacidade de cumprir com estas expetativas e a sua capacidade para coordenar diversos atores (em vez de trabalhar de forma isolada e pretendendo o seu mérito pessoal), é agora maior do que sob o mandato da EPT, pelo que se esperam resultados muito positivos (Edwards, Okitsu, da Costa, & Kitamura, 2017: 414).

Dentro desta ampla rede de responsáveis, entre interesses sociais e políticos, as famílias desempenham muito provavelmente o papel mais importante, funcionando como as principais responsáveis por criar um ambiente propício para a aprendizagem, apoiando a trajetória e esforços dos mais novos, onde estes se possam sentir seguros, queridos e onde as suas necessidades mais básicas sejam preenchidas. É neste sentido, e perante a vulnerabilidade de uma criança sem acesso aos cuidados parentais necessários, ou em risco de os perder, que as infraestruturas de cooperação social, as organizações internacionais, as associações e instituições, em união com os Estados de cada país, são de extrema relevância para o desenvolvimento sustentável de todos.

É este o caso das Aldeias Infantis SOS que, em concordância com o propósito dos ODS, desenvolvem um papel crucial no âmbito da educação e dos direitos da criança à volta do mundo. A organização oferece programas de fortalecimento familiar, de proteção social, de educação e formação vocacional, cuidados de saúde, resposta de emergência, orientações para o bem-estar mental e social e prevenção na violência e na exploração de um número muito elevado de crianças (SOS Children's Villages, 2015: 2–15), desta forma cobrindo áreas prioritárias da Agenda 2030.

1.4. Educação e Cuidados na Primeira Infância

As Aldeias Infantis SOS afirmam que hoje a comunidade internacional já dispõe de métodos e dados suficientes para provar que a percentagem da população mais propícia a ficar para trás são as crianças que carecem dos cuidados parentais. Uma criança que perdeu os cuidados parentais, ou que está em risco de os perder, é uma criança com maior probabilidade de se sujeitar às injustiças sociais e de se perder no seu processo de crescimento, enfrentando paralelamente maiores dificuldades no acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância e ao longo da vida (SOS Children's Villages, 2017: 9).

No contexto da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNCRC), segundo o descrito no artigo 29, os Estados acordaram que o papel da educação deve ser o de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 2006: 22–23); deve “inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”, deve “inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua”; deve “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena”. Finalmente, deve chamar a atenção para o respeito pelo meio ambiente²⁵.

As bases mais importantes no desenvolvimento futuro das pessoas, quer a nível físico, emocional, cognitivo ou social, constroem-se durante os primeiros anos de vida do ser humano. Se estas bases não forem adequadamente adquiridas devido à ausência de cuidados básicos, como a falta de nutrição, a falta de estímulo, stress afetivo ou outros fatores que obstaculizam o processo educativo e de crescimento da criança, esta pode vir a sofrer as consequências ao longo da sua vida, quer a nível social, cognitivo ou emocional. O desenvolvimento de todos nós começa com o desenvolvimento do feto, pelo que uma nutrição insuficiente durante o processo de gravidez, assim como durante a primeira infância, tem repercussões diretas no desempenho da criança e na forma como ingressam no ensino primário, acabando o seu rendimento escolar por ser inferior aos restantes alunos. A probabilidade de entrar tarde na escola e o risco de a abandonar precocemente é também mais elevada nas crianças vítimas de malnutrição que naqueles que recebem uma alimentação completa (Alderman et al, 2006 *apud* UNESCO, 2011: 33–35). Alguns estudos referentes à biologia da aprendizagem demonstram de que forma é significativo o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida, em aspetos tão complexos como o número de sinapses cerebrais ou conexões neurológicas. Este é superior numa criança de três anos, que conta com 1 quatrilhão, do que num adulto, que tão só produz de 100 a 500 trilhões. Deste modo, as experiências que temos durante a nossa infância, os cuidados que recebemos e a qualidade da educação a que temos acesso são realmente importantes e determinam a trajetória do nosso próprio crescimento. O ambiente e as experiências positivas na primeira infância fomentam a construção natural de uma rede de sinapses completa (ver figura 1.3), enquanto a exposição cumulativa a fatores de risco, nomeadamente a negligência e a violência, ou impede o desenvolvimento saudável

²⁵ Artigo 29, alínea c, Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2006:23).

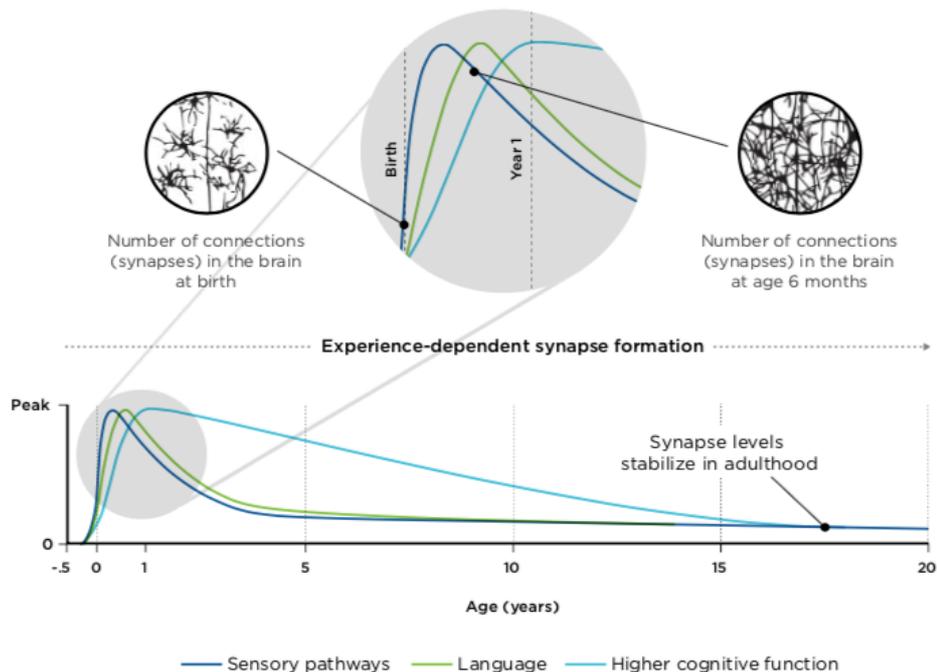
do cérebro ou consolida uma rede de sinapses associadas a um desenvolvimento insalubre (WB, 2017: 68).

Neste sentido, os programas de Educação e Cuidados Básicos na Primeira Infância (ECPI)²⁶ são necessários por terem um impacto direto no desenvolvimento emocional e social da criança, acabando por reduzir ou eliminar os comportamentos problemáticos mais tarde na vida adulta. Este desenvolvimento social e emocional é muito mais acentuado nos primeiros anos de vida, e interfere diretamente na capacidade futura de aquisição de conhecimento e construção da personalidade. Existem quatro motivos para apostar e intervir nos ECPI, nomeadamente a sua importância para o desenvolvimento humano e das sociedades; o seu impacto positivo nos resultados de aprendizagem durante os estudos posteriores, a sua função de equiparar a igualdade de oportunidades e o seu alto retorno educativo (Blanco Guijarro, 2005: 20). O acesso a uma educação desde a primeira infância, sobretudo por parte das raparigas, apresenta autênticos benefícios sociais, sendo que nas mulheres instruídas as taxas de mortalidade materna e infantil são muito mais baixas (Hillman & Jenkner, 2004: 2–3)²⁷. A posse de conhecimentos é um indicador de autonomia e de proteção, sendo que um pai ou uma mãe sem conhecimentos tem maior dificuldade em distinguir e tratar doenças, e em prevenir a exposição dos seus filhos a situações de risco elevado. Uma mãe informada conhece a importância da vigilância pré-natal, da vacinação das crianças ou sabe como contornar uma infeção respiratória aguda, uma das principais causas do falecimento dos mais novos. Uma mãe informada reconhece o risco da exposição ao VIH/SIDA, e sabe que este pode ser transmitido durante a gravidez, no momento do parto ou através da amamentação, optando por realizar os testes de despistagem (UNESCO, 2011: 44–45).

²⁶ Conhecidos como ECCE em inglês, sigla em inglês para “Early Childhood Care and Education”, reconhecem-se como os programas e infraestruturas destinadas à educação e cuidados das crianças desde o seu nascimento até aproximadamente os oito anos de idade, incluindo os serviços de saúde e os assuntos sociais das mesmas (Myers, 2004).

²⁷ Existe uma íntima relação entre o grau de formação das mães e a saúde dos mais novos, aumentando as possibilidades de supervivência das crianças segundo aumenta o grau de formação das mães. Apesar de as oportunidades da educação estarem ligadas a vários fatores como as disparidades no volume dos rendimentos ou as desigualdades entre zonas rurais e urbanas, as disparidades nas taxas de mortalidade infantil estão vinculadas maioritariamente à educação da mãe e não a outros fatores. A nutrição das crianças é outro dos aspetos diretamente ligados à formação das mães, mostrando os estudos que as crianças cujas mães receberam uma educação, têm menos probabilidades de adoecer de raquitismo, de insuficiência ponderal ou de carência de micronutrientes (UNESCO, 2011:39). Uma mãe com formação tem maior facilidade para gerir os seus rendimentos, capacidade de reconhecer os seus direitos e mais facilmente lutar por eles e exigir os devidos cuidados médicos para as suas crianças (UNESCO, 2011:40).

Figura 1.3.: Desenvolvimento das sinapses até aos 20 anos



Fonte: World Development Report (WB, 2017: 69)

De acordo com as várias as investigações ligadas à área da psicologia, nutrição e neurociência (Blanco Guijarro, 2005), os primeiros anos de vida são críticos para a construção da inteligência, da identidade e das condutas sociais. Um adulto sem formação depara-se com muitas mais dificuldades no âmbito da comunicação e participação social, ou mesmo à hora de encontrar um trabalho. Van der Gaag (*apud* Blanco Guijarro, 2005: 18–19), afirma que o desenvolvimento prematuro de cada criança se encontra inevitavelmente relacionado com o desenvolvimento humano do conjunto de uma sociedade ou país. A Universidade de Harvard confirma que nos primeiros cinco anos de vida, o cérebro da criança produz entre 700 e 1000 novas conexões neurais por segundo, uma quantidade que começa a decrescer nos anos posteriores (SOS Children's Villages, 2017: 10). Estas são as conexões neurológicas base sobre as quais se constroem as conexões futuras, de onde decorre a sua enorme importância.

Nesta linha de pensamento, fatores como a nutrição, a qualidade da saúde e o nível de interação entre crianças e adultos contribuem significativamente para o desenvolvimento do cérebro durante a primeira infância, facilitando a aquisição de novas competências no futuro. A exposição precoce ao sistema de alfabetização por meio de práticas interativas ou leitura, promovem o desenvolvimento das competências linguísticas. Assegura também que, na maioria dos casos, as experiências negativas no decorrer do crescimento de uma criança manifestam-se mais tarde em forma de dificuldades cognitivas e/ou sociais (UNICEF, 2007). De facto, algumas das problemáticas mais comuns que afetam os adolescentes, como a adição, a delinquência, a falta de autoestima, a depressão ou ansiedade, podem facilmente ser contornadas através do acesso a uma educação de qualidade na primeira infância, sempre que ligado a um ambiente benéfico e saudável para o desenvolvimento da criança, onde as necessidades básicas sejam cobertas.

Neste âmbito é importante perceber que o impacto dos entornos pouco favoráveis na primeira infância. Quando existem situações recorrentes de *stress*, maltrato ou violência na infância, estas

interferem em na capacidade do cérebro para aprender, reter e utilizar informação. O ambiente doméstico e a participação dos pais não só favorecem a aprendizagem das crianças, promovendo a coerência entre o programa educativo e a dinâmica familiar, como também melhoram a qualidade das relações com os seus filhos e permitem que estes possuam um melhor conhecimento deles próprios (Blanco Guijarro, 2005: 27). Em casa deve existir uma estrutura organizada de atividades que acompanhem a aprendizagem e a entrada na escola, nomeadamente atividades como a leitura, o contato com os livros ilustrados, o canto, o cálculo ou o desenho. Infelizmente, em quase metade dos países que forneceram dados, pelo menos um quarto das crianças entre 36 e 59 meses de idade viviam em lares cujos responsáveis não lhes proporcionavam estas experiências básicas, e nas famílias mais pobres é menos provável que as crianças se envolvam nas atividades acima referidas. O cérebro perde alguma maleabilidade a partir dos 10 anos, não obstante algumas áreas associadas ao desenvolvimento socio-emocional permanecerem estimuláveis até ao início da idade adulta. Deste modo, quando se trabalha na transição da escola para o trabalho, ou na inclusão de jovens com ausência de competências básicas, a ênfase nas capacidades socio-emocionais pode resultar uma estratégia enormemente efetiva (UNESCO, 2017: 41).

Acompanhando o esforço dos pais em casa, os programas de atenção e educação na primeira infância devem ter a qualidade suficiente para garantir a inclusão de todos, proporcionando uma aprendizagem completa em que se eliminem os sinais de *stress* e se protejam os mais novos, preparando-os para poderem obter resultados positivos ao longo do processo educativo, e melhorando proporcionalmente as oportunidades dos mais desfavorecidos e vulneráveis (WB, 2017: 69). Esta é uma visão partilhada por muitos, uma vez que se reconhece que os ECPI podem transformar as possibilidades educativas das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de os preparar para a escola e de atenuar os efeitos das privações em casa, pelo que devem constituir uma prioridade na planificação dos sistemas educativos e nos ministérios de educação (UNESCO, 2011: 43–44).

Apesar de se reconhecer a importância destes programas, ainda há muito trabalho a desenvolver na dimensão da primeira infância no que se refere à sua qualidade; os números ajudam-nos a compreender a situação em que nos encontramos. A distribuição das oportunidades de educação pré-escolar é, na maior parte do mundo, muito desigual. Na atualidade, apenas um terço dos países do mundo estabeleceram nas suas leis um ano de educação pré-escolar gratuita, 21% um ano de ensino obrigatório e 17% um ano de ensino tanto gratuito como obrigatório²⁸. Num total de “52 países de renda baixa e média, entre 2000 e 2015, apenas duas crianças de 3 a 4 anos de idade do quintil mais pobre da população frequentava algum programa organizado de aprendizagem para cada dez crianças do quintil mais rico” (UNESCO, 2017: 41). Ainda que alguns países estabeleçam como prioridade nas suas políticas a atenção a crianças com necessidades educativas especiais, este grupo é o mais excluído na educação pré-escolar. Tendo em conta o poder dos ECPI para compensar as alterações do desenvolvimento, é urgente identificar quantas crianças necessitam de uma educação especial na primeira infância, e atender assim

²⁸ Quando o ensino é gratuito e obrigatório, as possibilidades de uma criança de ter acesso à educação são muito maiores, sendo do interesse do Estado, que considera a sua presença obrigatória, e das próprias famílias, que ao ser gratuito, vêm as barreiras financeiras reduzidas.

as suas necessidades.

Afinal, como referido inicialmente, o custo de não educar uma criança acaba por ser exponencialmente maior do que o custo de a educar. Uma vez que os governos estão obrigados, de acordo com a Convenção da Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a garantir um acolhimento alternativo adequado para aquelas crianças que mais precisarem, revela-se fundamental que as organizações como as Aldeias Infantis SOS exijam aos governos que cumpram com as suas obrigações e trabalhem em associação para o conseguir. É do interesse superior de uma criança permanecer na sua família biológica, pelo que apoiar as iniciativas para reforçar os vínculos familiares é igualmente pertinente. Com base na ideia de que a educação é uma responsabilidade principalmente pública, as Aldeias apoiam os governos e os doadores internacionais para eliminar as barreiras financeiras, sociais e culturais da educação (SOS Children's Villages, 2015: 10–11).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

2.1. O contexto cabo-verdiano: uma visão geral

Limitado pelo mar, provido de uma identidade nacional de carácter migratório e dotado de um povo com um sentido de comunidade como poucos existem, a República de Cabo Verde, a 500 quilómetros da costa ocidental africana, é um arquipélago composto por dez ilhas e oito ilhéus de origem vulcânica que abrange uma área total de 4033 km². Estas ilhas encontram-se divididas em dois grandes grupos – Barlavento²⁹ e Sotavento³⁰.

Prevalece a paisagem montanhosa, sendo que as ilhas mais orientais possuem um relevo mais plano como consequência da sua exposição aos ventos do Sahara, quentes e secos. O clima é essencialmente árido ou semiárido, quente e seco, e a época de chuva – entre julho e outubro – é muito irregular e apresenta uma escassa pluviometria. No geral, o país dispõe de escassos recursos mineiros e apenas 10% do território é considerado como terra arável. A sua posição estratégica e a sua extensão marítima fomentam a atividade e comércio marítimo. O turismo é o motor da economia cabo-verdiana, uma economia orientada essencialmente aos serviços, e a sua condição insular dificulta a conectividade da sociedade, as economias de escala, o crescimento económico e a prestação de serviços, de água, de energia e inclusive no que se refere à educação³¹.

Cabo Verde conta com 537 231 habitantes³² (2017) e uma comunidade na diáspora que, apesar de não existirem dados exatos, estima-se que é de mais do dobro da comunidade residente³³. A falta de recursos naturais e as escassas chuvas, entre outros fatores, são determinantes para o fenómeno da emigração cabo-verdiana, paralelamente impulsionada pela falta de oportunidades de trabalho.

De acordo com as estatísticas, houve uma considerável redução nos índices de pobreza, passando de 58% em 2001 a 35% em 2015, como resultado do rápido crescimento no setor do turismo, o aumento das remessas e a inversão associada à infraestrutura rural³⁴. O país saiu da lista de Países Menos Desenvolvidos em 2008 e foi classificado como País de Rendimento Médio³⁵.

2.2. Breve introdução histórica, política e socioeconómica

Cabo Verde é atualmente uma República soberana, unitária e democrática, desprovida de conflitos de origem étnica, de género, política ou ideológica. A soberania reside no povo e o poder político é exercido através do referendo, do sufrágio e restantes fórmulas constitucionais. O arquipélago foi descoberto no século XV, no ano de 1460, no contexto da expansão marítima portuguesa, iniciando-se assim a colonização portuguesa do território.

²⁹ Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, e Boa Vista.

³⁰ Maio, Santiago, Fogo e Brava.

³¹ Fonte: The World Bank, Cape Verde, Overview, Context. (consultado em 12.07.2018).

³² Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE), Dados Estatísticos 1970-2017.

³³ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 17).

³⁴ Fonte: The World Bank, Cape Verde, Overview, Context. (consultado em 12.07.2018).

³⁵ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 18).

O clima político de Cabo Verde é estável, e desde a independência de Portugal, em 1975, Cabo Verde não experimentou um único golpe de Estado³⁶. As últimas eleições parlamentares ocorreram em março de 2016, dando lugar a uma alteração no governo após a vitória do Movimento para a Democracia (MpD), até então na oposição³⁷. Dirigido pelo atual primeiro-ministro Ulisses Correia e Silva, o partido tomou posse em abril do mesmo ano, sucedendo o PAICV, no poder durante 15 anos.

O desenvolvimento de Cabo Verde pode ser, segundo Reis (2000) (*apud* Gomes Dos Anjos, Antunes De Sant’Ana Junior, & Brustolin, 2016), dividido em dois momentos principais: “no pós-independência (1975-1990)”, quando se adota “uma estratégia socialista”; e um segundo momento (a partir de 1991), quando se volta para o reconhecimento da intervenção das agências e empresas internacionais” como elementos-chave para a prosperidade do país. No primeiro período, “foi adotada uma estratégia socialista, redistributiva, preocupada com a valorização dos recursos humanos, da educação, da formação técnica, da saúde”, entre outros.

Em concordância com o Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (PNUD, 2015), Cabo Verde é uma das mais estáveis economias e democracias do continente africano, e um dos poucos exemplos de países africanos em desenvolvimento e economicamente estável, junto com Botsuana. Ocupa o posto 122º entre os 188 países incluídos no Índice de Desenvolvimento Humano, e conseguiu em pouco tempo colocar-se no topo dos países da África Subsaariana no que se refere à educação³⁸.

A sociedade cabo-verdiana, cuja língua oficial é o português e o crioulo a mais praticada, caracteriza-se por ser uma sociedade altamente homogênea, em termos de idioma e de ideologia, assim como pelas suas crenças religiosas, ligadas em grande parte ao Cristianismo europeu. A maioria da população concentra-se na Ilha de Santiago, na Praia (capital administrativa), que contava com 155 252 habitantes em 2016, chegando aos 159 047 em 2017. Uma das razões desta concentração da população na cidade da Praia, para além do fenómeno do êxodo rural para as áreas urbanas, reside na concentração das oportunidades de trabalho e no facto de as principais universidades³⁹ se encontrarem nesta ilha, e na ilha de São Vicente, que a seguir a Santiago, é a ilha com maior número de habitantes⁴⁰.

A estabilidade económica provém essencialmente dos serviços, dos transportes, da administração pública e do turismo. A indústria ligeira – alimentos, roupas e sapatos, indústria do sal e reparação de embarcações –, representa aproximadamente 20% do PIB. Apesar de 70% da população estar inserido nas áreas rurais, a agricultura e a pesca só contam 10% do PIB; como consequência das condições climatéricas, que provocam a falta de água, e os longos períodos de secas ao longo do ano, o leque de oportunidades de trabalho na área da agricultura e derivadas vê-se enormemente reduzido.

³⁶ Fonte: The World Bank, Cape Verde, Overview, Context. (consultado em 12.07.2018).

³⁷ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 17).

³⁸ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 18).

³⁹ Desde novembro de 2016 existe uma extensão da UNICV (Universidade de Cabo Verde) na Ilha do Sal.

⁴⁰ Segundo o INE, em 2017, a Ilha de São Vicente acolhe 82 680.

2.3. Evolução e estado atual da Educação

O sistema educativo cabo-verdiano seguiu, durante a colonização, as regras do sistema português. Após a independência, o país viu-se confrontado com um grande desafio: a necessidade de mudança, adaptação e autoeducação da sua população. A educação deveria acompanhar a nova fase política, económica e social que se apresentava e preparar a sociedade para que esta se encontrasse capacitada para desenvolver o seu próprio país. Assim, durante o processo de descolonização, “na ausência de uma metrópole que apontasse os rumos, o país viu-se, a partir daí, obrigado a atrair recursos junto aos parceiros internacionais que garantissem a sua estabilidade”. O Banco Mundial foi um dos parceiros mais ativo no que toca ao desenvolvimento da educação em Cabo Verde, juntamente com o Banco Africano de Desenvolvimento.

Em 1975, o sistema de educação cabo-verdiano contava com 1245 professores, muitos deles sem formação e pouco preparados para as funções que desenvolviam, sendo que havia em Cabo Verde uma taxa de 53% de analfabetismo, mais de metade da população total, sendo a grande maioria mulheres. Existiam ainda 33 escolas destinadas ao ensino básico, e 2 liceus: o Adriano Moreira (atual Domingos Ramos), na cidade da Praia, e o Gil Eanes na ilha de São Vicente, que contava com um polo na Ilha do Sal que lecionava até ao 5º ano. Nesta altura, o ensino obrigatório estendia-se até ao quarto ano, e só as crianças cujas famílias tinham capacidade financeira prosseguiram a educação para o ensino básico⁴¹ (Ministério de Educação, 2017).

A primeira reforma educativa do país teve lugar em 1990, em simultâneo com a Conferência da Educação Para Todos (Jomtien, 1990). Esta nova lei⁴² viria, quinze anos depois da sua independência, a redefinir tanto o funcionamento como a organização do sistema educativo, considerado demasiado seletivo, discriminatório e pouco ou nada adaptado às necessidades do país e aos interesses civis (Delgado & Melo, 2016: 30–36). Uma das grandes lacunas desta reforma era o pouco reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos, deixando até recentemente as necessidades da educação pré-escolar desatendidas.

Nos anos noventa, acompanhando a evolução e objetivos do programa da EPT – com foco na escolaridade obrigatória até ao 6º ano para todos –, o Estado viu-se obrigado a introduzir algumas propostas educativas decisivas. O estabelecimento de um sistema de ensino formal e de adultos foi uma das metas estipuladas que viria a fomentar o sucesso educativo e, portanto, a abolição do analfabetismo.

Em 2001, o Governo investiu na qualificação dos docentes e na modernização do espaço escolar, das salas de aula e de informática, dos laboratórios e das bibliotecas: “A comunidade internacional identificou o país como tendo praticamente atingido o Objetivo do Desenvolvimento do Milénio referente ao ensino básico universal”⁴³. Começou-se a apostar também na qualidade de educação pré-escolar, uma etapa muito significativa na primeira infância e que prepara as crianças para receberem posteriormente uma educação primária.

Os primeiros anos desta década foram marcados pela construção de escolas de ensino secundário

⁴¹ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017)

⁴² Lei de Bases nº103/III/90.

⁴³ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 19).

em todos os concelhos. Com as novas exigências do mercado laboral, foram também introduzidos novos planos curriculares de ensino técnico e profissional, que davam a oportunidade aos jovens de terem uma formação alternativa àquela estipulada pela escola como instituição oficial. Para este efeito, foram abertas novas escolas que davam resposta a esta mesma necessidade.

Entre 2010 a 2015, fez-se um grande investimento nas políticas educativas, que começaram a dar frutos neste período⁴⁴, não só pela garantia da escolaridade obrigatória até ao 8º, como pela implementação e modernização das novas tecnologias, as línguas estrangeiras, a educação para a cidadania, a ciência e as artes. Segundo o INE, Cabo Verde conta com uma taxa de alfabetização de 89%, sendo de 93,3% para os homens e de 84,7% para as mulheres, um exemplo de que os ODM (entre 2000 e 2015), foram bem-sucedidos e um dos fatores que explicam que o governo de Cabo Verde tenha assumido o compromisso que trabalhar na direção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, nesta nova Agenda 2030, juntamente com o compromisso de reduzir a pobreza, a desigualdade de género e socioeconómica, e de promover o consumo sustentável e a qualidade dos serviços de saúde⁴⁵. No que se refere à educação, o governo organizará as suas prioridades de acordo ao estabelecido no ODS 4 e nas suas respetivas metas.

Na atualidade, mais do que nunca, é reconhecido o valor da educação e do ensino como ferramenta indispensável para a integridade e evolução de qualquer sociedade, e como impulsionador do desenvolvimento social e humano de todo indivíduo. No contexto do Plano Estratégico da Educação (PEE) em Cabo Verde⁴⁶, a Ministra da Educação e Ministra da Família e Inclusão Social referiu-se à *educação* da seguinte forma:

“A melhor forma de sustentar a competitividade de um país e de uma sociedade é através da educação e da formação de pessoas. A longo prazo, a força e vitalidade das sociedades dependem, da robustez do seu sistema educativo. Ele é a base da criatividade e da inovação (...) Se não garantirmos de maneira substancial e sustentável a qualidade da educação, os enormes esforços realizados para aumentar a escolaridade não renderam os frutos esperados (...) O PEE, corporiza a firme convicção de que a aposta no futuro é também uma aposta na educação, capaz de renovar e contribuir para o bem-estar e a realização plena das pessoas e para o desenvolvimento de Cabo Verde” (Ministério de Educação, 2017: 8).

O sistema educativo (ver anexo F) cabo-verdiano inclui os subsistemas de educação pré-escolar, cada vez mais tido em conta, e de educação escolar que abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e as modalidades especiais de ensino e de educação extraescolar, como é a educação especial

⁴⁴ Dados recolhidos em 2015 pelo Ministério de Educação em Cabo Verde.

⁴⁵ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 35).

⁴⁶ O PEE enquadra-se nas Orientações do Programado Governo – IX Legislatura (2016-2021), em articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no âmbito da educação fixados até 2030 (Ministério de Educação, 2017: 15).

destinada a crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais, e a formação de dultos⁴⁷. Um dos objetivos principais do PEE é promover a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação da integração do indivíduo na vida social, económica, cultural e política, indispensável para o combate à pobreza e para o desenvolvimento do país. A duração média da escolarização é de 13,2 anos e as despesas públicas representam 5,4% do PIB. A prioridade reside, em conformidade com as perspetivas macroeconómicas, na produção de capital humano competente, em quantidade e qualidade; pretende-se universalizar o acesso à educação pré-escolar, ensino básico e secundário, melhorar a qualidade e pertinência dos serviços educativos, e o reforço da eficiência e gestão da educação.

No âmbito da construção do Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável de Cabo Verde, foram estabelecidos cinco programas de investimento⁴⁸ que retratam igualmente as prioridades da política educativa atual. Importa lembrar que o financiamento destes programas não é uma finalidade única do governo, sendo importante a participação das famílias, do setor produtivo, do setor empresarial – público e privado –, das ONG e dos parceiros do desenvolvimento do país (Ministério de Educação, 2017: 10–11).

De acordo com a Lei de Bases, a Educação Pré-escolar (EPE)⁴⁹ em Cabo Verde destina-se às crianças com 4/5 anos e é de frequência facultativa. As crianças que ainda não frequentam nenhum programa de educação pré-escolar representam 15%. Conta com uma rede de jardins de infância públicos e privados, residindo o principal problema na falta de formação dos agentes educativos que acabam por ter um impacto negativo na aprendizagem das crianças e na gestão pedagógica. De acordo com a informação disponível, 60% dos educadores não se encontram qualificados para desenvolver as tarefas pretendidas, e 885 das salas dos jardins de infância são inadequadas para o desenvolvimento das crianças (Ministério de Educação, 2017: 19–20). O sucesso ou insucesso que uma criança tem no futuro escolar depende, em grande medida, das bases construídas na etapa pré-escolar, e os benefícios de uma intervenção precoce desde a primeira infância remetem para a produtividade económica, a redução das desigualdades sociais, afirmação de valores e mobilização social (Máqueda Évora de Sá Nogueira, 2009: 2067–2068). Na primeira reforma educativa, o Estado de Cabo Verde ainda não reconhecia a importância da educação pré-escolar no processo de desenvolvimento da criança, uma noção que se começa a reformular no novo Plano Estratégico.

Quadro 2.1.: Indicadores da Educação Pré-escolar

COBERTURA EDUCATIVA EM NÚMEROS (2015)	
Número de crianças que frequentam a EPE ⁵⁰	16 740
Taxa líquida de escolarização	85,1%

⁴⁷ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 24).

⁴⁸ Educação Pré-escolar: Universalização do Acesso; Ensino Básico Obrigatório: As bases para a Vida; Reforço e Consolidação do Ensino Secundário; Ensino Superior, Ciência e Inovação; e Gestão Educativa: o Pilar da Mudança.

⁵⁰ 15.030 beneficiam-se da Ação Social Escolar, sendo a cobertura de 64,5% (Ministério de Educação, 2017: 20).

Taxa bruta de escolarização	73,2%
Distribuição das crianças por sexo	feminino 49,7%; masculino: 50,3%
Jardins de infância (públicos e privados)	540 (públicos 58,9% e privados 41,1%)

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 19).

Dentro da educação escolar, o Ensino Básico⁵¹ abrange um total de 6 anos obrigatórios. Apesar de hoje se alcançarem valores próximos de 100% no acesso ao ensino básico, a qualidade na educação é ainda uma preocupação nacional, assim como a melhora dos resultados escolares, sobretudo nas disciplinas de Matemática e Português. A rede escolar inclui espaços, predominantemente públicos, muito degradados e insuficientes no que se refere às condições sanitárias e às adaptações para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os professores, apesar de possuírem a formação exigida, carecem das competências específicas para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita (Ministério de Educação, 2017: 20) .

Quadro 2.2.: Indicadores do Ensino Básico

COBERTURA EDUCATIVA EM NÚMEROS	
Número de alunos	64 591
Taxa líquida de admissão	86,1% (até ao 8 ano)
Distribuição dos alunos por sexo	Feminino 48%; masculino: 52%
Nº de escolas e salas	435; 1843

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 20).

Quadro 2.3.: Indicadores de Qualidade

EFICIÊNCIA INTERNA EM NÚMEROS	
Número de professores	2988
Professores com habilitação legal	97,1%
Taxa de aprovação	90,2%
Taxa de reprovação	8,8%
Taxa de abandono	1,0% (6ºano 1,5%)
Ação Social Escolar (nº de beneficiários e %): Cantinas (alimentação)/ Kits escolares/ Saúde Escolar	100% / 31178 (48,3%) / 29532 (45,7%)

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 21).

⁵⁰ 15.030 beneficiam-se da Ação Social Escolar, sendo a cobertura de 64,5% (Ministério de Educação, 2017: 20).

⁵¹ Tem como fim munir a criança de uma preparação básica globalizante, que a capacite para a compreensão de si enquanto indivíduo e parte de um coletivo, que se movimenta em harmonia com esse mesmo e em função do meio circundante. Fonte: Cabo Verde Development Gateway: 21/09/2009 (visitado em 02/2018).

O ensino Secundário⁵² tem uma duração de seis anos e está organizado em três ciclos de dois anos cada um. Foi objeto de uma evolução crescente nos últimos 15 anos, passando de 44 678 efetivos no início do século para 52 295, e de forma global, verificam-se valores próximos à igualdade no género, sendo ligeiramente superior a percentagem de raparigas (ver quadro 3). Aproximadamente metade dos concelhos inclui um estabelecimento de ensino secundário, havendo maior concentração no concelho da Praia (capital do país), e a maioria dos professores apresentam as habilitações necessárias, carecendo de formação em áreas específicas. Ainda se observam índices elevados de reprovação e de abandono, (maioritariamente nos rapazes) e estima-se que mais de um terço dos alunos inscritos no ensino secundário não completa este nível de ensino, carecendo das competências necessárias para a entrada no ensino superior (Ministério de Educação, 2017: 21–22).

Quadro 2.4.: Indicadores do Ensino Secundário

COBERTURA EDUCATIVA EM NÚMEROS	
Número de alunos	52 295
Taxa bruta de admissão	71,1% (9º ao 12º ano)
Taxa líquida de admissão	51,7%
Distribuição dos alunos por sexo	feminino 52%; masculino: 48%
Estabelecimentos de ensino e de salas	50;1016

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 22)

Quadro 2.5.: Indicadores de Qualidade

EFICIÊNCIA INTERNA EM NÚMEROS	
Número de professores	3073
Professores com habilitação legal	88,7%
Professores sem formação (7º e 8º anos)	37%
Taxa de aprovação	69,5%
Taxa de reprovação	24,1% (7º/8º ano: 24,1%; 12º ano: 33,5%)
Taxa de abandono	6,4%
Ação Social Escolar (nº de beneficiários e %): Alimentação/ Transporte/Propinas/ Alojamento ⁵³	2,2%/12,4%/11,5%/0,9%

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 22).

⁵² Oferece continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade. Fonte: Cabo Verde Development Gateway: 21/09/2009 (visitado em 02/2018). <http://www.gateway-caboverde.org.cv/index.php/educacao>.

⁵³ Internatos.

O Ensino Superior⁵⁴ no país acolhe 2 instituições públicas e 8 privadas, concentradas nas ilhas de Santiago (Praia e Assomada) e S. Vicente (Mindelo), e a maioria de alunos frequenta estabelecimentos de ensino privado (58,6%). Apesar de os cabo-verdianos frequentarem instituições de ensino superior (IES) dentro e fora do país, cada vez são mais os que ficam e apostam nas infraestruturas de educação nacionais, tendo havido um crescimento considerável nos primeiros quinze anos do milénio⁵⁵. Os diplomados apresentam, contudo, algumas dificuldades no ingresso no mercado de trabalho, o que pode estar facilmente relacionado com um excesso de produção – existem mais licenciados do que vagas no mercado laborar –, com a limitada oferta letiva e com a sua “desarticulação com as expectativas do desenvolvimento do país”. A maioria dos professores têm um doutoramento ou mestrado, e apesar de estas qualificações se encontrarem dentro do aceitável, ainda estão longe daquelas que se requerem a um professor no estrangeiro (Ministério de Educação, 2017: 23).

Quadro 2.6.: Indicadores do Ensino Secundário

COBERTURA EDUCATIVA EM NÚMEROS	
Número de alunos no país	12 385
Taxa de crescimento (2001/02-2012/13)	6,3%
Taxa de crescimento (2013/14-2014/15)	6,4% (negativa)
Taxa líquida de admissão	23%
Distribuição dos alunos por sexo	feminino 58,8%; masculino: 41,3%
IES pública e privadas (% frequência alunos)	Públicas: 41,4%; privadas 58,6%

Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 24)

Quadro 2.7 e 2.8.: Indicadores de Qualidade⁵⁶

EFICIÊNCIA INTERNA EM NÚMEROS	
Número de professores IES púb. e priv.	1366
Professores com Mestrado e Doutoramento (%) nas públicas e privadas	Públicas (Dout.: 16,1%; Mest.: 52,4%); Públicas (Dout.: 11,5%; Mest.: 44,5%)
Ratio aluno-mestre e doutor	Doutores: 49; mestres: 18
Regime de serviço docente	TI ⁵⁷ : 33,95; TP ⁵⁸ : 67,9%
EFICIÊNCIA EXTERNA EM NÚMEROS	
Estrutura das áreas científicas	CHS ⁵⁹ : 68,6%; C&T ⁶⁰ : 20,6%; CSV ⁶¹ : 10,8%
Proveniência geográfica dos alunos	Santiago: 62,1%; S. Vicente: 16,2%
Dificuldades de emprego dos diplomados	25%

⁵⁴ Visa proporcionar uma formação científica, técnica e humanística e cultural, que habilita para as funções de conceção, de direção de execução e de investigação. Fonte: Cabo Verde Development Gateway: 21/09/2009 (visitado em 02/2018).

⁵⁵ Em 2001 havia 1810 alunos inscritos; em 2007, 8465 e em 2015, 12 700.

⁵⁶ Fonte: Plano Estratégico da Educação (Ministério de Educação, 2017: 24)

⁵⁷ Tempo Inteiro.

⁵⁸ Tempo Parcial.

⁵⁹ Ciências Humanas e Sociais.

⁶⁰ Comunicação e Tecnologias.

⁶¹ Ciências da Saúde e da Vida.

A educação especial em Cabo Verde “enquadra-se num movimento nacional e internacional pela Educação Inclusiva, numa perspetiva humanística e democrática, que percebe o sujeito na singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos na sociedade”. Segundo a informação disponível, o nível de alfabetismo entre a população portadora de deficiência é muito elevado, estimando-se que 46,4% do total não sabem ler ou escrever. De acordo com as análises, as principais causas remetem para a falta de legislação consistente (não existe ainda uma política nacional da Educação Especial a fim de unificar a atuação pedagógica nas escolas do país); a ausência de um sistema efetivo de identificação e diagnóstico dos alunos com NEE, a ausência de exames e outros instrumentos de medição psicológica e psicopedagógica, e a falta de articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde (Ministério de Educação, 2017: 25). Assim, a escolaridade das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais é ainda bastante limitado.

Em contrapartida, em Cabo Verde, o analfabetismo já não é uma problemática tão urgente, tendo a taxa passado de 61,3% (do total da população com 15 e mais anos) em 1975, para 13,5% em 2014 (mulheres 17,9% e homens 9%). Nas zonas urbanas 10,5% da população é analfabeta, e nas zonas rurais esta percentagem eleva-se a 19,7%. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, a percentagem de analfabetos é de 2,2. Os níveis de abandono na escola aumentam com o nível de escolaridade, sendo que nos 12 os níveis são bastantes reduzidos, e a partir dos 12 e até aos 18, sobretudo nas áreas rurais, a taxa de abandono é bastante superior. No que se refere às disparidades sociais não parecem ter um impacto significativo desde a entrada no ensino básico até ao fim do ciclo do secundário, o que significa que os casos de insucesso constatados nos primeiros dois ciclos primários são responsabilidade da dimensão pedagógica – considerada uma fraqueza do sistema educativo cabo-verdiano – e não da dimensão social (Ministério de Educação, 2017: 27–29).

De acordo com as análises ao sistema educativo realizadas, apresentam-se duas causas possíveis para as dificuldades dos alunos nos primeiros dois ciclos do ensino secundário: em primeiro lugar, a deficiência no funcionamento dos serviços, e em segundo lugar, o facto de o nível da aprendizagem no ensino básico não ser totalmente compatível com as exigências dos programas ministrados no secundário. Persistem, todavia, algumas dificuldades na administração dos recursos humanos e materiais, e a nível das escolas (Ministério de Educação, 2017: 31–32). O abandono escolar, como mostram alguns estudos, é o resultado de uma combinação de fatores, e não de fatores isolados. Entre estes fatores, destacam-se o trabalho infantil, a morte dos pais ou a assistência deficiente, os meios de delinquência juvenil, a gravidez precoce, a abordagem dos professores para com as crianças, os castigos corporais, as dificuldades da aprendizagem e a repetição.

No entanto, de acordo com a informação recolhida, o panorama da Educação em Cabo Verde revela-se bastante favorável, e os constrangimentos identificados podem facilmente ser contornados através de um sistema de garantia de qualidade e uma melhor articulação multisectorial entre todos os interessados (públicas e privadas, internas e externas) para garantir a inclusão de todos, o bem-estar social e prosperidade.

CAPÍTULO III – ALDEIAS INFANTIS SOS

3.1. Breve introdução histórica

“Good things happen when people do more than they have to”

Hermann Gmeiner⁶²

A origem das Aldeias Infantis SOS, uma organização não-governamental e laica, remetem para o ano 1949, poucos anos após a II Guerra Mundial. Com a Europa devastada, eram muitas as sociedades deslocadas e sem abrigo, e inúmeras as crianças que ficaram repentinamente desprotegidas ou separadas dos pais, uma realidade que Hermann Gmeiner – médico austríaco e filho de camponeses – nunca chegou a tolerar. Órfão de mãe desde uma muito curta idade, era consciente daquilo que significava crescer sem a presença dos pais ou de uma família estruturada, tendo sido a sua irmã Elsa Gmeiner a encarregada da sua educação e dos seus cuidados durante todo o processo de crescimento.

Como forma de contornar as memórias dolorosas que a Grande Guerra tinha deixado atrás, tendo ele participado como soldado na Rússia, encontrou na dificuldade uma oportunidade de melhorar a instabilidade provocada, decidindo então juntar um grupo de mães viúvas e solteiras com algumas crianças órfãs. A simbiose entre a necessidade natural de uma criança, de estar inserido num meio familiar, juntamente com a disponibilidade e empatia de muitas mulheres viúvas fez possível que Hermann Gmeiner pudesse levar a cabo uma missão solidária de enorme impacto até aos dias de hoje, um projeto de sucesso que se formalizaria com a criação da maior organização de acolhimento de crianças órfãs e abandonadas. Assim, e com apenas 40 euros no bolso, H. Gmeiner fundou⁶³, a 25 de Abril de 1949, a Associação Aldeias Infantis SOS – conhecida até 1950 como *SOS (Societas Socialis⁶⁴)*, que resultou no mesmo ano na construção da primeira Aldeia em Imst, Áustria. Empolgado neste projeto, abandonou a carreira de medicina e dedicou toda a sua atenção às crianças que tanto precisavam de uma estrutura de apoio (Honold, C., 2012: 12–15).

Em 1951, a Aldeia em Imst reunia um total de quarenta crianças vindas de todas as partes da Áustria e uma rede de pessoas participar de forma efetiva na educação das crianças. Pretendia-se oferecer uma educação alternativa a das infraestruturas disponibilizadas pelas instituições públicas e que se adaptasse às necessidades daquelas crianças que por distintas razões tivessem perdido os cuidados parentais. A dinâmica educativa pretendia contornar a educação em massa, onde as crianças partilhavam enormes dormitórios e refeitórios, e onde o ambiente familiar saudável não era concebido como prioridade. Na Aldeia, as crianças passariam a distribuir-se em pequenas casas onde receberiam todos os cuidados necessários de uma mãe SOS – previamente instruída para desenvolver este papel de forma

⁶² No Relatório Internacional Anual da Aldeias Infantis SOS.

⁶³ Com a colaboração de Ludwig Kögl, Josef Jestl, Herbert Pfanner, Maria Hofer, Hedwig Veingartner, Arthur Haidl e Franz Müller.

⁶⁴ Para Hermann Gmeiner, Societas Socialis respondia à definição de sociedade de responsabilidade social (Honold, 2012: 15).

adequada –, apoiada em todo o processo pelo diretor da Aldeia. Apesar de a ligação entre mães SOS e diretor se assemelhar àquilo que para uma criança era uma estrutura familiar perfeitamente estruturada – com a presença de um pai e uma mãe –, rompeu-se a ideia do casal tradicional, sendo a mãe a principal e imediata responsável pelos cuidados das crianças a seu cargo (Honold, 2012: 15–16). Hoje, este modelo de educação ainda se encontra intacto pelo que muitos pormenores da mesma serão integrados e abordados no próximo apartado, no caso concreto das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde.

A segunda Aldeia SOS foi criada em 1953, em Tyrol, Lienz, e em pouco tempo, a ideia de H. Gmeiner espalhou-se por toda a Europa. Em 1963 foi inaugurada a primeira Aldeia fora do continente, em Daegu, na Coreia do Sul. Outras aldeias nasceram na América e em África, e em 1985, o projeto abrangia 233 Aldeias Infantis SOS espalhadas em 85 países diferentes. Mais à frente, graças à preocupação e capacidade da organização, as Aldeias SOS acabam por expandir a infraestrutura, em forma de centros médicos e sociais que pudessem dar uma resposta imediata a situações de emergência ou de apoio a famílias carenciadas (Honold, C., 2012: 17).

Atualmente, esta organização que conta com 40 460 trabalhadores⁶⁵, está presente em 135 países e territórios, encarregando-se diretamente dos cuidados de muitas crianças e jovens. Se olharmos para os números, segundo o Relatório Anual (SOS, 2017a) das Aldeias Infantis SOS, observamos que até agora 674000 crianças e jovens cresceram de modo saudável num meio familiar onde o carinho foi um fator essencial durante todo o processo educativo; 297000 pessoas encontram-se atualmente a aprender num dos centros educativos oferecidos pelas Aldeias – jardins de infância, escolas, centros de formação ou centros sociais –; à volta de 902000 pessoas receberam um serviço de saúde particular através das equipas facultadas pelas Aldeias Infantis SOS, e 797700 pessoas foram atendidas em situações de emergência – vítimas de conflitos armados, desastres naturais, epidemias como o ébola, fome ou com estatuto de refugiados – em mais de 23 países⁶⁶, e através de inúmeras vias, nomeadamente programas de proteção, de educação, de saúde, de reabilitação, de reforço alimentar e de abrigo.

Observamos que a capacidade de resposta perante várias problemáticas e em inúmeros contextos é muito abrangente. Começando na sua origem com a causa das crianças desprotegidas e sensibilizando-se atualmente com o bem-estar da população global. Como forma de regularizar o funcionamento de uma organização tão geograficamente dispersa, foram estabelecidos certos princípios pedagógicos, alguns valores a ter em conta na convivência familiar e social, e outros aspetos que H. Gmeiner considerou essenciais para a educação humana, na sua fase mais significativa: o início da vida de uma criança (Honold, C., 2012: 6–9). “Um bom clima organizacional constitui um ambiente propício para a aprendizagem” (Máqueda Évora de Sá Nogueira, 2009: 2070), e é esta uma das qualidades das Aldeias Infantis SOS em todo o mundo, que oferece uma estrutura familiar e de cuidados organizada e de qualidade. Existe neste sentido uma partilha de informação constante entre as Aldeias, assim como a

⁶⁵ Membros SOS, coordenadores internacionais, assistentes familiares, pais SOS, professores, psicólogos, médicos, pessoal administrativo, dedicado aos serviços e à manutenção (SOS, 2017:38)

⁶⁶ Arménia, República da África Central, Croácia, Equador, Etiópia, República da Macedónia, Grécia, Guiné, Haiti, Hungria, Iraque, Itália, Líbano, Malawi, Nepal, Nigéria, Palestina, Filipinas, Servia, Serra Leoa, Sudão do Sul, Síria, Ucrânia.

realização de relatórios que servem como via para verificar o bom funcionamento e os resultados adquiridos. Inclusive, realizam-se intercâmbios entre os membros das Aldeias para que estes possam observar de perto a metodologia de outras equipas de trabalho.

As Aldeias Infantis SOS estabeleceram-se nos diferentes lugares do mundo, na maioria dos casos, mediante Associações Nacionais que trabalham de forma independente, organizando o trabalho das suas instalações, com a cooperação de autoridades locais, instituições parceiras e amigos SOS⁶⁷. A SOS Internacional, cuja sede se encontra em Innsbruck, Áustria, é a federação que lidera todas as Aldeias Infantis SOS à volta do globo. Até agora, o trabalho realizado por esta organização está intimamente alinhado e enquadra-se no contexto de três plataformas base: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças⁶⁸, as Diretrizes para Cuidados Alternativos para Crianças⁶⁹, e a Agenda para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como veremos a seguir (SOS, 2017: 39).

3.2. Dinâmica e enfoque da organização no contexto internacional

Como vimos, há quase 70 anos que as Aldeias Infantis SOS centram a sua atenção nas crianças, adaptando-se as necessidades únicas de cada família e comunidade com que trabalham. Reconhecem que a família é uma dimensão vital no processo de crescimento e educação de qualquer criança, e o seu objetivo principal é o de dar resposta a todas as crianças sem acesso aos devidos cuidados parentais. Reconhecem também que estes cuidados são essenciais na primeira infância, um momento chave no seu desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento das mais básicas habilidades. A família oferece através do vínculo parental, proteção e apoio ao longo do crescimento, direitos inerentes à criança e que lhe ajudará a enfrentar os mais variados desafios que a vida coloca. Uma criança que conta com um forte vínculo parental, apresenta uma maior probabilidade de alcançar o máximo potencial e contribuir para a sociedade em que vive (SOS, 2017: 11).

No entanto, a instabilidade política, económica e social provoca que muitas famílias não possam cumprir a sua função protetora no desenvolvimento das crianças, e ainda, que em muitos casos, o problema resida na própria abordagem familiar. As crianças, vulneráveis perante um contexto familiar pouco apropriado ou perante uma comunidade com dificuldades estruturais, acabam por sofrer todas as consequências. Existem em todo o mundo crianças em situações de risco, desprotegidas ou abandonadas, vítimas da pobreza ou de situações familiares violentas, de maus tratos, de desigualdades sociais ou isentas da oportunidade de receber uma educação de qualidade e cuidados básicos. A pobreza⁷⁰ é um dos obstáculos que mais interfere nesta oportunidade, tendo um impacto direto sobre a vida de aproximadamente 385 milhões de crianças, mas são outros os fatores que ameaçam os direitos, e em especial, o seu direito a uma educação de qualidade.

De acordo com os dados divulgados, hoje são 140 milhões as crianças que perderam um dos

⁶⁷ Doadores.

⁶⁸ Celebrada em 1989, afirmou-se a relevância do papel da família no desenvolvimento e segurança da criança.

⁶⁹ As Diretrizes (ONU, 2010) reafirmaram em 2009, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção sobre os Direitos da Criança. A finalidade destas diretrizes reside na promoção dos direitos da criança, e na proteção e bem-estar daquelas crianças privadas do cuidado parental ou em perigo de os perder.

⁷⁰ UNICEF and World Bank Group (2016). Ending Extreme Poverty: A focus on children *apud* (SOS, 2017: 7).

pais⁷¹, e um total de 15 milhões que perderam ambos; as crianças com necessidades especiais⁷² somam um total de aproximadamente 93 milhões e encontram-se em desvantagem a causa das deficientes estratégias de inclusão, assim como aqueles que não são registados ao nascer⁷³ – estima-se que 230 milhões de crianças nunca foram registadas – ou que apresentam um estatuto de refugiado⁷⁴ – metade do total de refugiados à volta do mundo são crianças (SOS, 2017: 7). As doenças, as incapacidades, as gravidezes de adolescentes ou o nascimento extramatrimonial são também alguns fatores que colocam em risco a vida de muitas crianças. A residência em locais de acolhimento alternativos não registados põe igualmente em perigo o desenvolvimento saudável de muitas crianças, uma vez que não há forma de realizar um seguimento pertinente de qualidade (SOS Children’s Villages, 2017: 6). Estas crianças estão expostas a múltiplos fatores de risco, sendo os mais recorrentes a malnutrição, a falta de acesso a educação ou aos cuidados médicos, e a falta de conexões emocionais e de apoio, que juntos interferem diretamente no seu desenvolvimento físico, psicológico e social (SOS, 2017: 8).

Por ser uma problemática que afeta um dos seres mais vulneráveis do nosso planeta, e por estas representarem o futuro do mesmo, atender as necessidades das crianças é paralelamente atender as necessidades futuras do planeta. Em inúmeros países, muitas crianças com tão só cinco anos estão ao cuidado de outra criança ou são forçados a trabalhar para colaborar no sustento da família, algo que acaba por influir enormemente no seu desenvolvimento neurológico e emocional. Investir na educação e cuidados na primeira infância significa evitar uma série de riscos futuros para os seres humanos, nomeadamente as deficiências físicas, os problemas na saúde mental, a capacidade de participação na sociedade, as oportunidades de emprego e a independência. Sabendo que a falta de carinho, cuidado e apoio familiar aumenta também a probabilidade de exposição a situações de risco – como abuso, discriminação, pobreza ou exploração –, as Aldeias Infantis SOS reconheceram a importância das intervenções precoces, oferecendo assim uma grande variedade de serviços diretos que respondem às necessidades imediatas das crianças mais vulneráveis, maioritariamente no âmbito da educação, da saúde e da assistência humanitária.

Os ODS trabalham para que as crianças tenham acesso à educação e cuidados de qualidade na primeira infância, e assim o fazem as Aldeias Infantis SOS (ver figura 3.1), que concordam em proporcionar experiências positivas, um entorno cognitivamente estimulante, uma educação, nutrição e cuidados de saúde de qualidade, assim como uma série de conexões sociais estáveis com os seus parentes ou cuidadores. Os programas adaptam-se ao contexto e local específico, e respondem às necessidades de cada criança, disponibilizando estruturas físicas para desenvolver esta tarefa com sucesso, nomeadamente os jardins de infância, os centros materno-infantis, os clubes para pais, e os centros comunitários (Wilms, 2011: 21–22).

⁷¹ UNICEF (2016). The State of the World’s Children 2016. A fair chance for every child *apud* (SOS, 2017: 7).

⁷² UNICEF (2015), Programming Note: WASH Disability Inclusion Practices *apud* (SOS, 2017: 7).

⁷³ UNICEF (2013). Every Child’s Birth Right, Inequities and trends in birth registration *apud* (SOS, 2017: 7).

⁷⁴ UNICEF (2016). The State of the World’s Children 2016. A fair chance for every child *apud* (SOS, 2017: 7).

Figura 3.1.: Os cinco Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (SOS, 2017a).



Para garantir que se trabalha nesta direção e no sentido da proteção dos direitos das crianças, a Aldeia Infantil SOS mãe – em Innsbruck, Áustria – lançou um plano estratégico que todas as Aldeias Infantis SOS deverão seguir até 2030. A base destas estratégias e iniciativas reside na vontade de garantir o melhor cuidado de todas as crianças, na necessidade de inovar para progredir e na tentativa de adquirir uma rede de parceiros que trabalhem juntamente com a organização para abolir na totalidade o abandono infantil. Assim, destacam-se sete estratégias principais⁷⁵, cuja finalidade é a de servir a modo de guia:

- S1.** Inovar o cuidado alternativo das crianças (“Innovate alternativa child care”);
- S2.** Reforçar o vínculo familiar (“Strengthen families”);
- S3.** Capacitar os jovens (“Empower young people”);
- S4.** Advogar pelas crianças (“Advocate for children”);
- S5.** Criar um movimento (“Create a movement”);
- S6.** Simplificar SOS (“Simplify SOS”);
- S7.** Investir na angariação de fundos (“Invest for funding growth”).

As dificuldades às que uma criança sem cuidados parentais se enfrenta durante a sua infância são incontornáveis, podendo ter inclusive um impacto traumático e prejudicial na sua vida social e pessoal. A guerra, a pobreza, a discriminação, o abuso e outros fatores negativos condicionam o desenvolvimento presente e futuro das crianças e das comunidades que as acolhem. O impacto é ainda maior se combinarmos este tipo de situações com a perda dos seres mais próximos e dos cuidados mais básicos, estando a criança sujeitas a um atraso no desenvolvimento linguístico, nas suas capacidades motoras, de aprendizagem, expressão e compreensão. Muito provavelmente estarão também sujeitos a uma maior dificuldade no que se refere à alfabetização e à aritmética, o que significa que se verão em desvantagem perante os seus colegas, vendo-se em certas ocasiões obrigados a abandonar a escola (Wilms, 2011: 16). É neste sentido que as Aldeias SOS fomentam a existência de um ambiente de segurança e espaços amigáveis que fomentem a aprendizagem de aqueles que naturalmente não o conseguem fazer. Trabalham exaustivamente com os seus parceiros e escolas da comunidade para garantir a todos uma educação de qualidade equitativa, segura e sensível aos mais vulneráveis. Para aqueles cujo processo de educação formal se viu interrompida, oferecem ainda serviços educativos adicionais e atividades extraescolares que os ajudam a colocar-se ao mesmo nível que os restantes companheiros (Wilms, 2011: 17).

⁷⁵ Fonte: SOS Children’s Villages International. Strategy 2030.

3.3. Programas e impacto da organização

Uma criança tem o direito de viver com uma família, num meio seguro e limpo. Uma criança tem direito a desfrutar de uma nutrição e assistência sanitária adequadas. Uma criança tem direito a receber uma educação, tem direito a brincar e a descansar, a escolher as suas amizades e a expressar a sua opinião e ser ouvido⁷⁶. No sentido de contornar o incumprimento dos direitos da criança, as Aldeias SOS, ao longo dos anos, têm vindo a disponibilizar um extenso conjunto de oportunidades e programas de cuidados e proteção das crianças. Em cada opção de cuidado, o objetivo comum da organização é proporcionar à criança ao longo do seu crescimento um ambiente favorável para que esta possa crescer de forma autónoma e saudável. O conjunto de estruturas e programas oferecidos⁷⁷ (para crianças, jovens e famílias), apoia-se em oito dimensões principais: o cuidado, a segurança alimentar, o alojamento, a saúde física, a educação e habilidades, o bem-estar social e emocional, sustento e proteção, e inclusão social (SOS, 2017: 19). De acordo com as diretrizes da ONU para o cuidado alternativo de crianças, e segundo a avaliação do impacto dos programas num total de sete ubiquações, sabe-se que 84% dos antigos participantes do programa de cuidado alternativo provido para crianças, apresentavam um desenvolvimento bom ou muito bom destas oito dimensões, e que 91% dos participantes que são pais cumprem as obrigações parentais de forma adequada com os seus próprios filhos (SOS Children's Villages, 2017).

Chegando a um maior número de pessoas (ver quadro 3.1), destacam-se entre outros, os programas de fortalecimento familiar e de emergência. O Programa de Fortalecimento Familiar tem como objetivo evitar a separação das crianças do seu meio familiar biológico, focando-se assim naquelas famílias que pretendem proporcionar cuidados de qualidade aos seus filhos, mas por vários motivos – instabilidade política, pobreza, fatores socioculturais, psicossociais ou morte – não têm esta possibilidade. Os 574 programas de fortalecimento familiar acolhem na atualidade um total de 505 800 pessoas distribuídas em diferentes regiões do mundo. Estes adaptam-se a cada contexto familiar e proporcionam apoio individual às famílias mais vulneráveis, sendo que perante a ausência dos pais, procura-se outro membro familiar responsável. As atividades que incluem estes programas vão desde o aconselhamento familiar, até à formação de pais e crianças, dando-lhes simultaneamente a oportunidade de terem acesso aos serviços existentes nas suas comunidades, nomeadamente serviços de saúde e educação, e assegurando a sua participação dentro da comunidade – em eventos culturais, desportivos e outros. Em 2017, do total das famílias inscritas, 53% não podiam garantir a alimentação dos seus filhos, 36% dos pais nunca tinham recebido uma educação formal ou tão só tinham concluído o ensino primário – realidade que tem impacto direto na forma como as crianças encaram a educação formal e em aso de terem acesso à escola, no seu próprio rendimento escolar –, 25% era sustentada por uma mãe solteira ou pai solteiro⁷⁸; e 19% não possuíam rendimentos, pelo que não tinham possibilidade de cuidar dos seus

⁷⁶ Direitos referidos no contexto da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2006).

⁷⁷ Programas de cuidados alternativos, programas educativos, centros sociais, serviços de saúde, e serviços de resposta de emergência.

⁷⁸ Maioritariamente por uma mãe solteira; de acordo com o Relatório Anual de 2016 (SOS, 2016), 25% do total das crianças beneficiárias dos Programas de Fortalecimento Familiar eram educados por uma mãe solteira e tão só 2% educados por um pai solteiro.

filhos e garantir-lhes os cuidados básicos. As Aldeias trabalham mão a mão com estados, comunidades e outras partes interessantes para construir uma rede social de apoio às famílias, fomentando a autosuficiência das famílias e a proteção das suas crianças (SOS, 2017: 20–21).

Quadro 3.1.: Tipo e quantidade de programas

Care programmes	Africa	The Americas	Asia and Oceania	Tibetan Children's Villages and Tibetan Homes Foundation*	Europe	Total
SOS Children's Villages	16,600	8,700	17,400	10,000	4,700	57,400
SOS youth programmes	7,600	3,400	7,700	500	5,100	24,300
Foster families and transit homes	-	1,000	800	-	3,600	5,400
SOS family strengthening programmes: Children, young people and adults	163,200	104,800	94,800	-	143,000	505,800
Total						592,900

Fonte: Relatório Anual 2017 das Aldeias Infantis SOS (p. 35).

Education programmes

Children in SOS kindergartens	13,700	100	7,800	100	2,700	24,400
Children in SOS primary and secondary schools	55,000	5,400	38,100	8,600	-	107,100
Young people and adults in SOS vocational training centres	6,900	2,100	4,900	-	5,600	19,500
Total						151,000

SOS social centres

Children, young people and adults	106,900	100	12,100	-	14,200	133,300
-----------------------------------	---------	-----	--------	---	--------	---------

Health services

Single health services delivered†	731,500	-	27,700	-	-	759,200
Health service days delivered	75,400	-	-	-	-	75,400

Emergency response services

Single emergency services delivered†	325,200	20,200	1,392,800	-	22,100	1,760,300
Emergency service days delivered	30,200	200	253,500	-	36,500	320,400

Families

SOS families	1,800	1,300	2,000	200	900	6,200
Families in SOS family strengthening programmes	44,600	25,300	22,000	-	6,100	98,000

Fonte: Relatório Anual 2017 das Aldeias Infantis SOS (p. 34).

Quadro 3.2.: População incluídas nos vários programas das Aldeias Infantis SOS

Care programmes	Africa	The Americas	Asia and Oceania	Tibetan Children's Villages and Tibetan Homes Foundation*	Europe	Total
SOS Children's Villages	147	136	165	8	116	572
SOS youth programmes	152	148	212	2	205	719
Foster families and transit homes	-	4	2	-	31	37
SOS family strengthening programmes	188	109	115	-	162	574
Total						2,645
Education programmes						
SOS kindergartens	123	1	71	2	37	234
SOS primary and secondary schools	113	8	56	7	-	184
SOS vocational training centres	15	2	22	1	21	61
SOS social centres						
	38	4	38	-	79	159
SOS medical centres						
	64	-	7	-	-	71
Emergency response programmes						
	10	5	11	-	8	34
Total programmes						2,645

Os Programas de Emergência (34 no total) foram executados em 2017 em mais de 26 países; estiveram presentes em Etiópia e Somalilândia na luta contra a seca, em Colômbia, Haiti⁷⁹, México, Moçambique e Perú, no seguimento das catástrofes naturais, e em Síria⁸⁰, Ucrânia e na região do Lago Chad, para dar resposta a refugiados e crises de deslocamento em massa (SOS, 2017: 22).

Cada um destes programas atua em resposta das múltiplas e complexas barreiras que impedem que as crianças se desenvolvam, aprendam e assistam à escola. Estes programas visam fortalecer as capacidades e recursos de crianças e cuidadores, apostando na prevenção e intervenção precoce das famílias e comunidades de alto risco. Estas intervenções incluem o apoio social, emocional e pós-trauma, com o objetivo de contornar as consequências da violência e o abandono. O apoio psicossocial, a estabilidade e a rotina que se traspassa às crianças fortalece enormemente a sua resiliência, fomentando que as crianças mais vulneráveis continuem de forma saudável o seu processo educativo, formal e informal (Wilms, 2011: 11).

3.4. Apoiar a educação através da família: a visão das Aldeias Infantis SOS

As Aldeias Infantis SOS reconhecem a *educação* como um direito fundamental do ser humano e uma oportunidade de quebrar as espirais intergeracionais da exclusão, da pobreza, da violência, da desigualdade e das ruturas familiares. A educação é a chave para uma vida digna, e é um claro acelerador da democracia, da paz, da igualdade de género e do acesso a um emprego decente. A educação é a base para o desenvolvimento saudável e para o bem-estar. Uma educação de qualidade brinda aos jovens as habilidades necessárias para tomar decisões sensatas, participar na vida política e social, defender os seus direitos e aproveitar as oportunidades de obter um bom emprego. Ao capacitar as pessoas, capacitamos as sociedades, promovendo o desenvolvimento social, económico e político, e o progresso, estabilidade e bem-estar dos seres humanos no seu conjunto. Em todos os países menos desenvolvidos, cerca de 47% da população é menor de idade, o que significa que a educação de crianças e jovens é um imperativo para o desenvolvimento sustentável (Wilms, 2011: 4–7).

A família é a primeira e maior influência no processo de aprendizagem de qualquer criança, acompanhando-os em todas as etapas da vida, desde o nascimento até a vida adulta, e abrangendo todas as dimensões: física, intelectual, emocional, social, cultural e espiritual. Um ambiente estimulante promove a resiliência, através de modelos organizados de conduta, a estabilidade e a segurança. A educação informal, num contexto de aprendizagem familiar e onde não se vejam pressionados ou sujeitos a regras estritas, influencia o seu rendimento escolar e aquisição de um maior número de competências ao longo do processo educativo formal. As Aldeias SOS, neste sentido, acompanham crianças e famílias na sua viagem educativa ao longo da vida, e ajuda-os a completar com sucesso as várias fases educativas. Apoiam um ambiente de aprendizagem isento de qualquer tipo de discriminação, ou de violência intercultural ou de género, seguindo a lógica de que uma educação de qualidade fomenta a diversidade e a coesão social, respeitando, protegendo e promovendo a evolução das crianças sem

⁷⁹ Desde 2010, trabalham para a recuperação da estabilidade das famílias vítimas do terremoto.

⁸⁰ Desde há cinco anos, operam neste país para proteger as crianças e famílias em risco.

qualquer tipo de associação prejudicial aos seus antecedentes ou à sua situação socioeconómica. Defendem assim que a educação é uma ferramenta para nos aproximarmos a um desenvolvimento sustentável e capaz de ser sustentado por aqueles que são o nosso futuro (Wilms, 2011: 12–15).

Em colaboração com parceiros nacionais e locais, promovem o desenvolvimento do talento e potencial dos mais desfavorecidos para que estes possam direcionar os seus esforços às suas aspirações; sempre que é necessário, cobrem os custos da educação primária e secundária, ou a formação profissional, e inclusive bolsas de estudo para a educação superior. Lutam pela readmissão segura daqueles que foram obrigados a abandonar a escola por questões como por exemplo a insuficiência financeira ou a gravidez adolescente. Fomentam a participação de crianças e jovens nos comités e reuniões escolares, e a participação dos pais em associações destinadas a pais e professores, e o uso responsável da tecnologia de informação e comunicação (Wilms, 2011: 23).

Definitivamente, uma estrutura familiar forte dá lugar a crianças fortes. A disposição de uma criança para aprender, a capacidade de recuperação e o alcance do seu máximo potencial está muito relacionado com o apoio familiar na educação, e sabe-se que o êxito educativo e evolução de pais e filhos está intimamente ligado. As crianças cujos pais assistiram à escola também é mais provável que o façam. A educação dos pais, e particularmente a educação das mães tem efeitos muito positivos noutros âmbitos, como por exemplo a redução da mortalidade na primeira infância, a melhora na saúde das crianças e o acompanhamento da criança nas tarefas que paralelamente expandem as suas habilidades cognitivas e de linguagem. Para contornar a ausência de uma educação formal e a falta de conhecimento de pais e cuidadores, as Aldeias SOS oferecem também programas de formação e desenvolvimento das capacidades psicossociais e económicas, para que estes tenham a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento saudável dos seus filhos. Estes programas incluem orientação individual, sessões grupais e visitas à família, sendo que os trabalhadores sociais das Aldeias SOS e as organizações comunitárias associadas não só colaboram para que pais e cuidadores expandam e melhorem de forma contínua as suas práticas, como ajudam diretamente as crianças em espaços onde estes são estimulados a aprender, brincar, e realizar as suas tarefas escolares. Disponibilizam também opções de educação vocacional, secundária ou terciária, e capacitação nos processos de alfabetização e aritmética (Wilms, 2011: 37–39).

CAPÍTULO IV – ALDEIAS INFANTIS EM CABO VERDE

4.1. Breve introdução

“As Aldeias Infantis SOS são um autêntico laboratório. A organização adapta-se de acordo às circunstâncias e apesar de não saber se a primeira opção é a mais adequada, damos o nosso melhor e nunca desistimos. Estamos em contínua observação, mas sobretudo, em contínua aprendizagem”

Marco Paulo Monteiro⁸¹

De acordo com a situação de alta dependência e vulnerabilidade que se vivia no país, o então primeiro-ministro Pedro Pires recebe, em 1982, Hermann Gmeiner para perceber a viabilidade de iniciar o projeto das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde. Fruto deste encontro surge então, em 1984, a primeira Aldeia Infantil SOS – hoje oficialmente conhecida como a Fundação das Aldeias Infantis SOS –, na Assomada, no interior da ilha de Santiago.

Guiados pela ambição de garantir às crianças os seus direitos fundamentais, e respeitando ao máximo a ideia original do fundador das Aldeias Infantis SOS, o objetivo da organização em Cabo Verde é o de atender as necessidades de uma criança que tenha perdido os cuidados básicos, ou em risco de os perder. O processo de internamento na Aldeia é ativado em casos de risco extremo, ou seja, sempre que as outras medidas de resolução e intervenção, nomeadamente os Programas de Reforço Familiar, não sejam suficientes para garantir a estabilidade da criança ao longo do seu crescimento e processo educativo.

As Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde acreditam que uma educação de qualidade é uma ferramenta para quebrar o ciclo de exclusão, de pobreza, de violência doméstica e de rutura familiar que a tantos afeta. Todas as crianças têm o direito ao acesso à educação, e esta é uma das mais importantes missões da organização. Esta realiza contínuos esforços para que aquelas crianças sem acesso à educação possam frequentar as escolas públicas e receber o apoio de um membro familiar ou de um responsável legal, que incentive e aposte na sua aprendizagem.

4.2. Contexto histórico: construção e progressos

A origem da Fundação das Aldeias Infantis SOS inicia-se com o processo de construção da primeira Aldeia Infantil SOS em Cabo Verde, na Ilha de Santiago, graças ao entendimento entre a SOS-Kinderdorf International⁸² (SOS-KDI) e o Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente (ICCA). Inaugura-se assim em 1984 a primeira Aldeia Infantil SOS na Assomada, que recebe um ano depois, a visita de Hermann Gmeiner.

Desde então, numa ordem cronológica, cabe ressaltar alguns dos acontecimentos chave da construção e progresso da organização no contexto cabo-verdiano⁸³. Em 1987, inicia-se a construção da

⁸¹ Líder de Jovens nas Aldeias Infantis SOS.

⁸² Designação alemã para as Aldeias Infantis SOS.

⁸³ A informação que se segue foi adquirida maioritariamente de um documento oficial partilhado pelas Aldeias SOS em Cabo Verde, que retrata a sua evolução no tempo, assim como das Revistas que acolhem os eventos

escola primária Hermann Gmeiner SOS⁸⁴ no centro da cidade da Praia, sendo o complexo escolar inaugurado em 1990, contando com a presença do presidente da SOS-KDI, Helmut Kutin. Esta escola viria a apoiar os programas educativos estabelecidos originalmente pelas Aldeias Infantis SOS em Áustria, que tinham como primeiro objetivo garantir a todos o acesso à educação.

Em 1991 é construído o primeiro Lar de Jovens na Assomada, um espaço que é, como veremos mais à frente, uma estrutura essencial no que se refere ao desenvolvimento autónomo dos jovens, que precisam de um momento de transição antes de abandonar as Aldeias e enfrentar-se ao mundo exterior como tal.

O ano de 1995 foi marcado por vários momentos significativos para a evolução e reconhecimento desta organização em Cabo Verde. A visita do Secretário-geral da SOS- KDI, Werner Handl, acompanhado pelo Diretor regional Joseph Kittl e o seu deputado, seria um ponto de partida no estabelecimento de algumas iniciativas. Constrói-se a primeira biblioteca na Aldeia da Assomada, uma estrutura cultural fundamental para o acompanhamento da aprendizagem e aquisição de informação das crianças. No mesmo ano, como resultado do seu trabalho exemplar e contribuição contra o abandono infantil até o momento, é reconhecido pelo Ministério de Trabalho dos Jovens e Promoção Social, o valor da Aldeia Infantil SOS na Assomada. Como não podia ter sido doutra maneira, a SOS-KDI destacou o esforço e tempo dedicado por parte de 6 mães SOS, que foram reconhecidas através dos Anéis SOS, que simbolizam a sua participação exemplar participação na vida de muitas crianças. Ainda neste ano, assina-se o Memorando de Entendimento entre o Governo de Cabo Verde e a SOS-KDI, atribuindo às Aldeias SOS o devido estatuto diplomático e imunidade em Cabo Verde.

Em 1996, 11 crianças foram transferidas ao Lar de Jovens, um experimento que deu muito bons resultados. Em 1997, Pierre Dillenbourg, membro do conselho do *SOS-Interfund*⁸⁵ e presidente do Parlamento de Luxemburgo, visita as aldeias SOS na Assomada como forma de garantir que o seu funcionamento estava a ser o correto. Em 1999, 20 jovens foram reabilitados nas suas famílias de origem como resultado da sua evolução favorável.

Em 2001 executam-se os primeiros jogos olímpicos das Aldeias Infantis SOS, um evento icónico desde então. As Aldeias SOS fomentam, não só a prática de exercício físico como uma parte essencial do seu bom desenvolvimento, mas a prática de desportos em equipa onde aprendam a competir de forma saudável. Este evento é muito esperado todos os anos pelas crianças, que recebem por ter participado uma medalha no fim, e em caso de vitória, um trofeu.

Em 2002, a Primeira-dama de Angola visita a Aldeia Infantil SOS de São Domingos, ainda em construção; e no mesmo ano, o presidente da República Pedro Pires atribui às Aldeias SOS a 1ª classe da Medalha de Mérito. O prémio foi apresentado pelo Presidente Helmut Kutin, durante a sua visita a Cabo Verde em setembro deste ano. Ainda, pela segunda vez, oito mães SOS foram distinguidas pelo seu trabalho através dos Anéis SOS. Também neste ano, 13 jovens SOS foram reabilitados nas suas

anuais mais representativos.

⁸⁴ Atualmente, a Escola Hermann Gmeiner é uma instituição educativa associada à rede de escolas da UNESCO.

⁸⁵ Departamento de angariação de fundos da Aldeia Infantil SOS mãe.

famílias.

Em 2003, inaugura-se a Aldeia Infantil SOS de São Domingos, a segunda na Ilha de Santiago. Tudo apontava que o trabalho realizado pela organização estava a seguir uma boa trajetória, pelo que neste mesmo ano a Fundação das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde passou a ser membro oficial da SOS-KDI. No seguimento deste evento, as Aldeias de São Domingos recebem a Primeira-dama de Portugal, como homenagem ao seu bom desempenho nesta comunidade.

Em 2004, inaugura-se a Sede Nacional pelo Presidente da Câmara da Praia, Felisberto Vieira. Apesar das Aldeias Infantis de São Domingos já se encontrarem abertas, acolhendo assim as primeiras crianças em 2003, não é até ao ano de 2005 que estas se estabelecem oficialmente, a mãos do Primeiro-ministro de Cabo Verde, José Maria Neves, acompanhado pelo vice-Presidente da SOS-KDI, Barbara Francis e Sophia Molitor, administradora da SOS Internacional. No mesmo ano, o cantor cabo-verdiano Nando da Cruz foi escolhido como Embaixador das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde, e a Câmara Municipal de Santa Catarina dirige-se à SOS-KDI com um certificado de recomendação das Aldeias Infantis SOS na Assomada, um tributo à organização.

Em 2006, as Aldeias SOS em Cabo Verde assinaram um Acordo de Cooperação com a Fundação Cabo-verdiana de Solidariedade, que viria a ser renovado num novo acordo de parceria posteriormente em 2008. Estes acordos são vitais para a organização pois ajudam a dar continuidade aos projetos e programas das Aldeias SOS e, portanto, vitais para as crianças que se beneficiam dos mesmos.

Em 2009, inaugura-se oficialmente o Centro Social SOS de Mindelo, pelo Presidente da República de Cabo Verde, Pedro Pires. Neste mesmo ano, realiza-se o primeiro Jantar de Gala Beneficente, que viria a juntar num só evento todos os membros e colaboradores das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde, seguindo o objetivo de angariar fundos que revertam em benefício das atividades realizadas pela organização neste contexto.

Em 2011, o Presidente Pedro Pires honra o trabalho das Aldeias Infantis SOS, através da 1ª Medalha de Mérito, e em 2012, estas já presidiam a Plataforma de ONGs de Cabo Verde, uma conquista que lhes deu nome e rápido reconhecimento global. No mesmo ano, as Aldeias SOS em São Domingos abrem pela primeira vez o Lar de Jovens, e pela primeira vez, decorre a 1ª Edição de Formação e Capacitação de Jovens.

Em 2013, o novo presidente da República de Cabo Verde, Jorge Carlos Fonseca, visita as Aldeias SOS. A celebração do 30 aniversário da organização foi celebrada em 2014, um evento que distinguiu os membros das Aldeias SOS pelo seu serviço e intervenção no país, e o Dr. Dionísio Pereira, por se encontrar à frente da organização há 20 anos.

Em 2014, as Aldeias Infantis SOS já contavam com centenas de crianças que se beneficiavam do investimento proporcionado na educação. Segundo os dados⁸⁶, as Aldeias incluíam neste momento 2

⁸⁶ Revista Feitos & Factos, 2014, Aldeias Infantis SOS, Cabo Verde.

jardins de infância⁸⁷, 2 Aldeias SOS⁸⁸, 2 lares de jovens⁸⁹, 8 programas de Fortalecimento Familiar⁹⁰, 53 crianças inscritas no ensino básico, 93 jovens inscritos no ensino secundário, e 5 jovens a receber uma formação profissional. Durante este ano, decorre na Escola Secundária de Calabaceira (Praia), de 27 a 1 de Agosto, a IIª edição de Formação e Capacitação de Jovens entre os 17 e os 22 anos. Nesta formação, são abordados vários temas relacionados maioritariamente com a importância da formação profissional, a partir da explicação de algumas técnicas de empregabilidade, nomeadamente as diferentes formas de procurar emprego, a elaboração de cartas de pedido de emprego, de requerimentos, dum curriculum vitae, a utilidade de um plano de negócios, e realizando também algumas visitas de estudo para observar de perto profissões específicas e preparar aos jovens para enfrentar o futuro e conhecer melhor os seus interesses. Esta Formação acolheu igualmente jovens dos 14 aos 16 anos, que neste caso juntaram-se pela segunda vez na Praia, entre os dias 3 a 8 de agosto, para tratar assuntos como a importância da família biológica, a relevância do uso eficiente das novas tecnologias como meio de partilha e procura de informação, os métodos de estudo, gestão das matérias e controlo da motivação para estudar, temáticas que reforçam a importância das Aldeias SOS no acompanhamento e planeamento da vida dos jovens.

Neste ano inaugura-se também o CASE – Casa de Acolhimento de Crianças em Situação de Emergência, na Aldeia Infantil SOS da Assomada. Este projeto inclui toda a criança⁹¹, dentro da faixa dos 0 aos 13, em situação de risco ou cujos direitos se vejam violados por parte dos pais ou adultos ao cuidado da mesma. No CASE, oferecem-se serviços de internamento de curta duração (nunca superior a um ano), nos casos de vulnerabilidade extrema, onde se desenvolve uma dinâmica de trabalho adaptada às necessidades de cada criança e respetiva família, prestando atendimento psicossocial e médico, e a oportunidade de educação formal, informal e não formal.

No que se refere ao Apadrinhamento Nacional, já se contava em 2014 com 1191 padrinhos nacionais e 1389 padrinhos internacionais, que juntos contribuíram de forma ativa para o financiamento dos projetos das Aldeias SOS. Ao longo do ano, as Aldeias obtiveram um total de 9.590.120\$00 CVE do apadrinhamento nacional, e um total de 450.764 UD dólares⁹² do apadrinhamento internacional. Ainda, contava-se também com o apoio dos Amigos SOS, que somavam 48 parceiros oficiais e que contribuíam em grande medida para manter o número de beneficiários e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos.

No final do ano, o primeiro-ministro José Maria Neves, durante uma visita efetuada às instalações das Aldeias SOS na ilha de Santiago, considerou que os projetos desenvolvidos pela organização eram de grande impacto social e, portanto, merecedor de todo o reconhecimento da sociedade civil cabo-

⁸⁷ Referidos na revista, e localmente, como Jardins Infantis SOS, estes acolhiam um total de 124 crianças, tanto de fora das Aldeias – da comunidade envolvente – como de dentro.

⁸⁸ Que acolhiam no total 135 crianças e jovens.

⁸⁹ Que acolhiam um total de 37 jovens.

⁹⁰ Rincão (Assomada), Ribeirão Chiqueiro (São Domingos), Fonton (Praia), Kelém (Praia), Bairro Brasil (Praia), Ribeira Bote (Mindelo), e Ribeira de Craquinha (Mindelo).

⁹¹ Independentemente do género, etnia, cor, religião ou classe social.

⁹² 39. 761.886\$00 CVE.

verdiana.

“São grandes projetos, com grande impacto social. Chega-se a Rincão⁹³, por exemplo, e vê-se que há uma mudança, mudança de atitude, um outro comprometimento das pessoas com a comunidade, um outro comprometimento dos pais e das mães com a educação dos filhos. E podemos ver que está a haver, gradualmente, uma mudança social em Rincão e, portanto, o projecto está a ter um grande impacto” (Revista Feitos & Factos, 2014, Aldeias Infantis SOS, Cabo Verde).

A Campanha “Cuida de Mim!”, celebrada na Assembleia Nacional a 4 de agosto de 2015, e em que tive a oportunidade de estar presente, foi a grande protagonista do ano. No seguimento do ideal das responsabilidades compartilhadas e o trabalho em equipa, a finalidade da campanha foi a de atrair a atenção da sociedade civil, os governos central e local, e as agências intergovernamentais no sentido de agirem perante as várias violações dos direitos das crianças, reivindicando paralelamente a prestação de serviços de qualidade às famílias desestruturadas ou em vias de desestruturação. Contou com a presença do Diretor Internacional da SOS para a Região Oeste e Centro Africana, o Sr. Benoit Piot, da Senhora Ministra de Juventude, da Senhora Ministra da Educação e Desportos, da Senhora Sophie Molitor, Diretora Nacional SOS Luxemburgo, bem como dos Diretores das Aldeias Infantis SOS dos PALOP – Sr. Dionísio Pereira⁹⁴, Sr. Afonso Castro⁹⁵, Sr. Nelson de Medina⁹⁶, Sr. Gaspar Sitefane⁹⁷ –, e várias ONG’S cabo-verdianas⁹⁸.

Este projeto tinha como principais objetivos promover as diretrizes relativas à proteção de crianças em cuidados alternativos, influenciar as políticas e práticas nacionais em matéria da proteção infantil; melhorar os sistemas de cuidados alternativos de crianças; lutar contra práticas culturais que colocam as crianças em risco; incentivar a intervenção precoce para prevenir e evitar que mais crianças cresçam sob cuidados alternativos; conectar esforços e harmonizar atividades que permitam fazer mais a partir dos recursos limitados disponíveis e de modo a alcançar um número maior de crianças, garantindo que adquirem as competências básicas e sabem como aplica-las.

Neste ano, ocorre também a IV Edição de Formação Nacional de Capacitação de Jovens para a Autonomia, divididos em duas fases: 1ª Fase (14 aos 16 anos) e 2ª Fase (17 aos 22 anos). Os 87 jovens beneficiários dos programas de Cuidados Básicos de Família e Reforço das Estruturas Familiares participaram igualmente neste evento. Durante a Formação, deram-me a oportunidade de fomentar a expressão corporal entre os participantes, realçando o meu conhecimento no mundo da dança contemporânea, e oferecendo-lhes um momento e espaço para podermos embarcar num intercâmbio

⁹³ Um dos lugares onde existe hoje um Centro Comunitário, que oferece apoio social a partir de, entre outros, os programas de fortalecimento familiar.

⁹⁴ Diretor Nacional SOS Cabo Verde.

⁹⁵ Diretor Nacional SOS Angola.

⁹⁶ Diretor Nacional SOS Guiné-Bissau.

⁹⁷ Diretor Nacional SOS Moçambique.

⁹⁸ Revista Feitos & Factos, 2015, Aldeias Infantis SOS, Cabo Verde.

artístico e cultural, em que puderam também mostrar algumas das variantes da dança cabo-verdianas, nomeadamente o funaná⁹⁹.

Em 2016, o Jardim Infantil SOS da Assomada – em funcionamento há 32 anos –, que acolhe tanto crianças da comunidade como da própria Aldeia, foi galardoado como melhor jardim infantil de Santa Catarina pela Universidade de Santiago.

Considerando a convergência de interesses entre o Governo de Cabo Verde, através do Ministério da Educação, o Ministério da Família e Inclusão Social, e as Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde, que assenta nas estratégias de inclusão social e prestação de cuidados para as crianças, esta acolheu a 9 de setembro de 2016, 20 crianças dos Centros de Emergência do ICCA vindos do Mindelo e da Praia. Foram distribuídas nas duas Aldeias, sendo que 13 ficaram na Aldeias de São Domingos e 9 na Aldeia de Assomada.

O CASE completa dois anos de implementação com muito sucesso, contribuindo significativamente para uma mudança substancial nas crianças em situação de emergência. De outubro de 2015 até o final de 2016, foram acolhidas 16 crianças (5 raparigas e 11 rapazes) provenientes de diferentes localidades do país – 11 da capital, 1 de São Vicente e 4 casos da Assomada. Todas as crianças apresentaram melhoria, tendo sido as famílias envolvidas num processo de mudança necessária em prol dos cuidados das suas crianças¹⁰⁰.

O ano de 2017 foi um ano de mudança e progresso para as Aldeias, com destaque para o estabelecimento do programa “Youth Can!”¹⁰¹, que trabalha para garantir o futuro sustentável dos seus jovens¹⁰², juntamente com o encerramento dos Jardins de Infância das Aldeias Infantis SOS (SOS, 2017a: 8).

No seguimento das entrevistas realizadas e troca de informação com os membros da organização, na procura de perceber o encerramento de duas infraestruturas tão benéficas para todos, os motivos que realçaram tal decisão foram os seguintes: em primeiro lugar, os jardins de infância não aportavam suficientes receitas para a Organização, sendo necessária a procura de financiamento para a sua continuação e para garantir que os programas oferecidos mantêm a sua qualidade; em segundo lugar, de acordo com o foco do PEE e do Governo na educação pré-escolar¹⁰³ e na sua regulamentação (que requiere um mínimo de condições para a sua abertura), a existência de outros jardins de infância na comunidade – e disposição para abrir outros novos – tinha deixado de justificar esta infraestrutura de apoio à comunidade, passando as crianças SOS a frequentar os programas de educação pré-escolar no seio da comunidade em que se encontram inseridas.

Neste ano, em pareceria com as Câmaras Municipais de Santa Cruz e do Tarrafal, destaca-se

⁹⁹ Conteúdo visual no Anexo G.

¹⁰⁰ Revista Feitos & Factos, 2016, Aldeias Infantis SOS, Cabo Verde.

¹⁰¹ Em harmonia com o ODS 8 – Emprego digno e crescimento económico – e com a iniciativa estratégica 3 para 2030 das Aldeias – Capacitação dos jovens.

¹⁰² No espaço que ocupavam os jardins de infância, será inaugurado um centro de capacitação de jovens, em vista da meta estabelecida de ter 100% dos jovens em situação de vulnerabilidade social empregados. No contexto da Região Oeste e Centro Africana, Cabo Verde foi o primeiro país a adotar esta iniciativa, o que o coloca como país piloto.

¹⁰³ Ver anexo H.

também o estabelecimento de uma nova forma de acolhimento as crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. Conhecem-se como “Casas de Acolhimento”, têm uma capacidade de 12 crianças e contam com a presença de uma mãe SOS e uma tia SOS – que passaram por um estágio nas Aldeias da Assomada e São Domingos antes de exercer esta nova tarefa –, como as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, educação e incentivo para o seu desenvolvimento e autonomia. Ambas casas são supervisionadas pelos diretores das Aldeias, sendo a de Santa Cruz da responsabilidade do Diretor da Aldeia de São Domingos, e a do Tarrafal, sob a responsabilidade do Diretor da Aldeia de Assomada.

4.3. Distribuição da organização e orgânica¹⁰⁴

O bom desenvolvimento desta organização é possível graças ao trabalho de muitas pessoas. O trabalho começa no cérebro da organização – a Sede Nacional –, onde se encontra a equipa administrativa, e segue para os órgãos onde a teoria se transforma em prática. Assim, hoje o arquipélago de Cabo Verde conta com duas Aldeias Infantis SOS, uma na cidade de Assomada e outra em São Domingos (Ribeirão Chiqueiro), que incluem um total de 138 crianças e jovens nas 21 casas de que dispõem. Simultaneamente existem três Centros de Intervenção Comunitária (CIC), um deles cobre os bairros de Fonton e Kelém na Achada Santo António, o outro a zona de Rincão, em Santa Catarina, e por último, a zona de Brasil, em São Domingos; na atualidade, estão a desenvolver estratégias orientadas à sua intervenção e apoio das crianças e jovens em situação de risco na Ilha do Sal. Estes bairros trabalham fundamentalmente com crianças pertencentes a famílias desestruturadas, vulneráveis ou em situação de risco, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento social e escolar. Ao mesmo tempo, estes Centros de Intervenção apoiam e reforçam as famílias na sua capacitação e restabelecimento de uma estrutura familiar que seja capaz de continuar e acompanhar a educação e o desenvolvimento dos seus filhos.

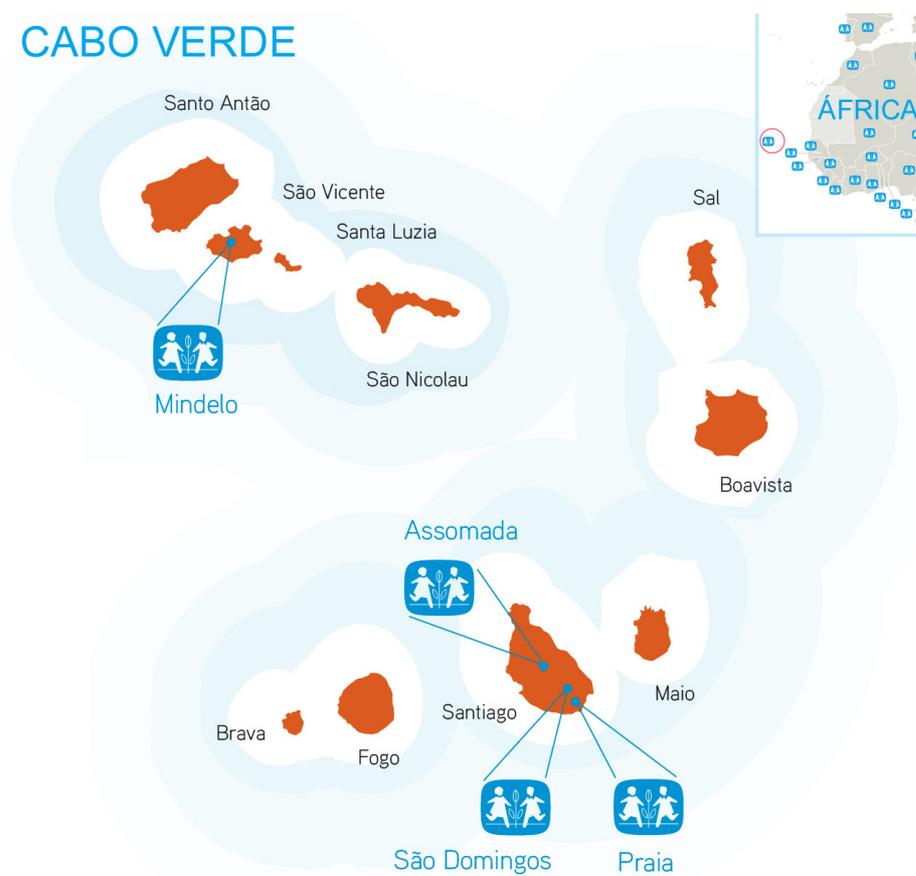
Na Ilha de São Vicente, as Aldeias Infantis estão presentes através do Centro Social SOS Mindelo, que conta com vários programas de reabilitação para as crianças em risco ou que vivem nas ruas, uma problemática que predomina nesta ilha. Hoje contam com 12 crianças de rua, tendo como objetivo poder vir a expandir a sua capacidade e acolher o máximo número de crianças possível.

Existem ainda duas casas de fortalecimento familiar, conhecidas também como as Casas Familiares – ou de Acolhimento –, uma no Tarrafal (que atualmente acolhe 6 crianças) e outra em Santa Cruz. Estas casas acolhem as crianças em risco dentro destas comunidades, e não se encontram identificadas¹⁰⁵, uma vez que a sua finalidade principal é a integração total no meio comunitário. Esta iniciativa, através do apoio e proteção dos direitos das crianças, visa a preservação do vínculo familiar de origem, pois acredita-se que é muito significativo para o desenvolvimento da mesma neste espaço, e no futuro, reincidindo assim na sua importância no crescimento e bem-estar das crianças.

¹⁰⁴ Ver anexo I.

¹⁰⁵ A maioria das Aldeias apresenta uma placa identificadora à porta.

Figura 4.1.: Presença das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde



Fonte: Website das Aldeias Infantis SOS, Cabo Verde, “Onde estamos”.

4.4. Estrutura e espaços

Ambas Aldeias SOS seguem o modelo base da organização, distribuindo as crianças e jovens SOS nas suas casas familiares, onde estes contam com os cuidados de uma mãe SOS, ou na sua ausência, da tia SOS – que pode ser a mãe SOS de um outro lar, que se organiza para atender temporariamente duas famílias. Seguem igualmente um conceito familiar na sua organização, tendo sido considerado por H. Gmeiner o mais benéfico para a sustentabilidade das Aldeias e das pessoas (Honold, 2012)¹⁰⁶, apoiados por uma rede de trabalhadores internos que provêm, na maioria dos casos, de gerações beneficiárias passadas.

4.4.1. Aldeia SOS da Assomada

Por sua parte, a Aldeia da Assomada (SOS, 2017a: 12) conta com 11 famílias SOS, nas que se distribuem

¹⁰⁶ H. Gmeiner (Honold, 2012) considerou fundamental para a qualidade do sistema educativo e dos seus membros, que aqueles cuja missão era educar os mais novos, tivessem sido igualmente educados sob os mesmos cuidados e atenção. A ligação com o espaço e com as pessoas desta organização que os leva a se interessarem por contribuir para a sua causa, assegura de certa forma a legitimidade e compromisso da comunidade envolvida.

68 crianças – 39 raparigas e 29 rapazes –, apoiados diretamente por 43 trabalhadores motivados e devidamente formados¹⁰⁷ para desenvolverem as suas funções; nove das dez casas familiares funcionam ainda como total, enquanto uma delas funciona como Casa de Acolhimento para Crianças em situação de Emergência. A seguir à implementação da Casa de Emergência (CASE) em 2014, três anos de operação garantiram o desenvolvimento de 11 raparigas e 10 rapazes num entorno familiar, protegidos de situações de risco como a negligência familiar, o abuso de drogas e o álcool, e o maltrato e abuso sexual. Cinco destas crianças foram reunidas com as suas famílias biológicas, 2 foram para uma família de acolhida, e 3 continuam à espera de reunificar-se com as suas famílias.

A Aldeia integra igualmente o que se conhece como Lar Juvenil¹⁰⁸, um lugar onde as crianças a partir dos 14/15 anos passam a viver autonomamente, i.e., sem a presença direta da figura materna até então presente nos programas de cuidado alternativo. Esta passagem ao Lar resulta bastante significativa no que se refere à construção da autonomia dos jovens, pois estes passam a gerir o seu próprio tempo, espaço, tarefas e responsabilidades de forma autossuficiente, ainda que sempre com a supervisão e acompanhamento diários de um educador e um assistente. Este espaço funciona a modo de ponte entre a vida nas Aldeias e a realidade fora destas, ajudando os jovens a preparar-se para os desafios perante os quais dentro das Aldeias estão bastante protegidos. Tem capacidade para 15 jovens, dos quais 9 se inscreveram na educação secundária, 4 continuaram a desenvolver, de acordo com as suas necessidades educativas especiais, as tarefas mais práticas – carpintaria, agricultura, criança ou jardinaria – e outros 2 integram programas de capacitação profissional.

Contudo, a diferença das Aldeias de Crianças SOS em Portugal¹⁰⁹, entre outras, esta infraestrutura só acolhe jovens do sexo masculino, excluindo desta forma as raparigas de terem esta mesma oportunidade. Sendo consciente do importante papel desta organização no processo educativo de muitas crianças e jovens, esta não integração das raparigas no Lar pode chegar a ter um impacto bastante negativo no que diz respeito ao desenvolvimento e futuro das mesmas. No seguimento de uma conversa aberta com alguns dos membros da administração das Aldeias em Cabo Verde, estes afirmaram que esta

¹⁰⁷ Decorre todos os anos uma sessão de formação com as mães/tias e crianças da Aldeia SOS sobre as formas e a importância dos cuidados na sua família, assim como outros aspetos relacionados com a comunicação e a participação ativa – saber apoiar o processo educativo da criança, saber brincar, ouvir, proteger, cuidar e respeitar.

¹⁰⁸ “Casas de Autonomia” no contexto das Aldeias Infantis em Portugal.

¹⁰⁹ No seguimento de uma pesquisa de terreno nas Aldeias de Crianças em Portugal (Bicesse) em maio de 2018, com foco nos jovens, foi possível realizar um estudo comparativo entre a abordagem dos jovens num contexto e noutra, obtendo resultados positivos em ambos. Por um lado, em Cabo Verde o sistema e visão do Lar Juvenil, e práticas associadas, é muito mais significativo no desenvolvimento dos jovens cabo-verdianos do que no caso de Portugal. Por outro lado, as Casas de Autonomia incluem rapazes e raparigas, promovendo a inclusão social, a igualdade de género e de oportunidades em vista ao futuro. Enquanto que em Cabo Verde o Lar Juvenil está inserido nas Aldeias, em Portugal são apartamentos fora das Aldeias (um no Estoril para raparigas, e outro em Alcântara para os rapazes) e são fundamentalmente concebidas como plataformas de mudança comportamental, onde os jovens não são acompanhados como deveriam – segundo o responsável pelos cuidados dos jovens: “Eu colaboro em múltiplos projetos dentro da aldeia, não posso estar a ir e vir todos os dias para visitar os jovens”. Esta é uma problemática que deve ser corrigida bem através duma intervenção precoce, bem através do acompanhamento direto de um profissional da área da educação ou da psicologia. Em vez disso, a administração das Aldeias SOS em Portugal acredita que é mediante o afastamento do meio familiar que o comportamento pode ser melhorado, quando em muitas ocasiões em vez de os ajudar a evoluir, fá-los regredir.

era uma situação marcada pelo contexto cultural do país; asseguram que as raparigas devem permanecer nas casas familiares para dar apoio às mães e irmãos SOS, encarregando-se dos mesmos perante a ausência da mãe, desenvolvendo as tarefas domésticas e permanecendo sob um controlo mais rigoroso até à saída das Aldeias.

A verdade é que a educação que nos é dada nos primeiros anos de idade e ao longo da nossa adolescência, define não só a maneira como concebemos as possibilidades de futuro como a nossa posição dentro da sociedade a que nos encontramos associados. Se o contexto social em que as raparigas crescem as incentiva a pensar que, como mulheres, devem encarregar-se de todas as tarefas domésticas e responsabilidades como irmã/mãe, dificilmente chegam a adultas com a segurança e ambição de querer desenvolver outras funções. Deste modo, acredito que a desigualdade de oportunidades e de género nos jovens SOS de Cabo Verde, interferirá certamente no desenvolvimento do ser humano, e na estrutura e comportamento da sociedade cabo-verdiana.

Por outro lado, o jardim de infância inserido na Aldeia da Assomada, acolheu durante o seu último ano de funcionamento (2017/2018), um total de 44 estudantes da comunidade nos seus serviços pré-escolares – 19 raparigas e 25 rapazes –, ocupando menos de metade do espaço disponível. O jardim inclui quatro salas de aula, uma cozinha, uma sala de administração, uma sala Montessori, duas casas de banho adaptadas para crianças e adultos, um parque infantil e um pátio. Para aquelas crianças com NEE, dispõe da maioria dos materiais pedagógicos necessários para assegurar a sua aprendizagem. No último ano letivo, tão só foram ocupadas duas salas, uma com crianças de 3 e 4 anos – 18 no total – e outra com crianças de 5 a 6 anos – 26 crianças no total, um ratio aluno/sala e aluno/professor que se encontra dentro dos parâmetros recomendados. Conta com o apoio de 3 educadoras e duas auxiliares, todas mulheres entre os 40 e os 50 anos de idade, cuja função é a de assegurar que as crianças progridem no dia a dia e chegam ao ensino básico obrigatório com as máximas competências adquiridas nas três áreas do saber: comunicação e expressão; desenvolvimento pessoal e social; e conhecimento do mundo envolvente. A experiência das educadoras na área da educação pré-escolar tem vindo a ser muito positivo na formação das crianças, fazendo uso maioritário dos métodos Montessori, Frederik Flobel, Jean Piaget e Waldorf. Asseguram que a relação entre crianças/staff/pais é saudável e promovida através de encontros, visitas, jogos e datas comemorativas, e assumem que há aspetos que poderiam melhorar, nomeadamente a formação dos cuidadores, a reabilitação do parque infantil e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas salas.

O encerramento destes espaços foi recomendado no seguimento de uma avaliação de instalações sanitárias e educativas em 2015 em Cabo Verde, em concordância com as perspetivas do Governo para a educação pré-escolar no país. Para evitar qualquer tipo de perturbações no encerramento destes espaços, foi elaborado um plano de ação que garantisse, entre outros aspetos, que todos os alunos são transferidos para outras instalações de qualidade, e que todos os membros envolvidos na educação na primeira infância fossem transferidos para novas funções dentro da Aldeia ou nos Programas de Fortalecimento Familiar.

4.4.2. Aldeia SOS de São Domingos

Por outro lado, a Aldeia Infantil de São Domingos (SOS, 2017a: 16) acolhe um total de 70 crianças – 41 raparigas e 29 rapazes –, distribuídas em 11 casas familiares. Cabe salientar durante este último ano a abertura oficial da primeira casa da família SOS integrada na comunidade – um projeto implementado dentro do espírito da integração social e física das famílias SOS, através do qual foi possível proporcionar um lar amoroso para 1 rapaz e 4 raparigas, evitando a sua separação da comunidade. À semelhança do caso da Assomada, isto foi possível devido ao interesse de muitos parceiros, entre eles o Presidente da Câmara Municipal de Santa Cruz, o ICCA, o Tribunal de Santa Cruz e a Polícia Nacional.

O Lar de Jovens da Aldeia de São Domingos, administrada igualmente por um educador de jovens, recebeu 15 jovens durante o ano de 2017, dos quais 10 se encontram inscritos na escola secundária, 2 em formações profissionais e 3 em estágios profissionais. Estes jovens experimentaram ao longo deste último ano, um mês de formação profissional em empresas privadas, participaram numa conferência na temática das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, numa sessão de orientação vocacional e visitaram algumas das Universidades da sua preferência.

O jardim de infância de São Domingos utilizou um 40% da sua capacidade total, acolhendo 40 crianças – 18 raparigas e 22 rapazes –, estando tão só oito deles inseridos nas Aldeias, sob os programas de cuidados alternativos. Na mesma linha que o jardim de infância da Assomada, o encerramento obrigou a organização a orientar o espaço para outras atividades, sendo neste caso aproveitada para desenvolver um Programa de Capacitação dos pais, uma estratégia que visa reforçar as habilidades e cuidados parentais da família biológica, em vista da futura reunificação familiar.

A implementação do projeto Aldeia Digital, em parceria com uma empresa local de telecomunicações e a Sociedade Interbancária e Sistemas de Pagamento (SISP), consiste em apoiar o desenvolvimento infantil, com foco na aquisição de habilidades pessoais, relacionais e cognitivas através de novas tecnologias, bem como para melhorar a alfabetização digital das mães. Todas as 10 casas SOS foram equipadas com um computador com acesso à internet (fornecido pelo referido parceiro institucional).

Por outro lado, merece também destaque a construção de duas cisternas, no valor de 10.000.000 CVE equivalente a 90.691 euros (doação da Embaixada da China), com uma capacidade total para armazenar 360m³ de água na aldeia. A construção dessas cisternas visa solucionar os problemas causados pela falta de água na Aldeia. Além de resolver o problema da escassez de água, a água da chuva coletada e armazenada nas cisternas pode ser utilizada nas hortas familiares. Como forma de aumentar a área de cultivo, estão a trabalhar para estabelecer parcerias para implementar o sistema de irrigação por gotejamento, para horticultura, fruticultura e jardinagem. Isso contribuirá para reduzir os gastos da alimentação e melhorar a qualidade da mesma.

No que diz respeito à educação, das 70 crianças SOS, 68 estavam inscritas num sistema de educação formal, exceto 2 crianças (1 rapaz e 1 rapariga) com idade insuficiente para ser matriculado. De acordo com cada faixa etária, encontram-se distribuídos da seguinte forma: 8 encontram-se inseridos nos programas de educação pré-escolar (3 raparigas e 5 rapazes), 24 na escola primária (7 raparigas e

17 rapazes), 34 na escola secundária (22 raparigas e 12 rapazes) e 2 rapazes em formação profissional. Em relação à taxa de sucesso das aprovações, tivemos 82,8% entre as meninas e 75,3% entre os meninos. Na saúde, todas as crianças são avaliadas e quando necessário, encaminhadas para consultas especializadas e seguimentos. Segundo as mais recentes avaliações, a saúde é favorável e não foi necessário um atendimento especial, sendo suficiente o controlo rotineiro.

No que diz respeito ao pessoal, as mães e tias SOS continuaram a merecer uma atenção especial, dada a sua importância no trabalho realizado pela organização. Como em anos anteriores, participaram na Formação Anual de Mães realizada em julho, cobrindo especificamente o Plano de Desenvolvimento Infantil. O ano foi marcado também pela saída do ex-diretor, e chegada de um novo diretor que trouxe às Aldeias a segurança de uma nova dinâmica de liderança.

Para além dos espaços mencionados, ambas Aldeias contam com uma biblioteca, uma sala com computadores, e zonas comuns de uso recreativo, incluindo um campo de futebol.

4.4.3. Centro Social de Mindelo

Em colaboração com o Governo, central e local, no âmbito dos programas de proteção infantil e fortalecimento familiar, o Centro Social de Mindelo tem a finalidade de erradicar o fenómeno das crianças de rua – uma problemática constante e alarmante neste lugar. Na atualidade, este Centro acolhe 12 crianças, todos eles rapazes, com os quais se trabalha de forma ativa para garantir um lar, uma educação de qualidade, nutrição e sobretudo, a esperança de um futuro melhor. Estas crianças viviam no seio de estruturas familiares muito frágeis e fugiam, no geral, a alguma situação de abuso ou negligência, em que a própria comunidade aconselha a sua desassociação.

Entre os serviços oferecidos, destacam-se as aulas de teatro, a inscrição das crianças nos sistemas de educação formal e a sua sensibilização para uma alimentação saudável através de projetos de educação nutricional. A sua subsistência a curto e longo prazo garante-se através do interesse partilhado com o Município de São Vicente, que se compromete a doar uma quantidade de 2000 euros mensais para poderem desenvolver as atividades necessárias com estas crianças em risco (SOS, 2017a: 19).

4.5. Processo de acolhimento e requisitos

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, a organização tinha como prioridade inicial o acolhimento de crianças órfãs¹¹⁰, uma iniciativa de extrema urgência. Ao longo dos anos, as Aldeias Infantis SOS aperceberam-se da necessidade de acolher outras crianças igualmente vulneráveis, que tivessem perdido os cuidados parentais ou sujeitas a situações familiares pouco favoráveis para o seu crescimento. Procura-se em cada iniciativa, estratégia e programa acompanhar o desenvolvimento sustentável da comunidade nacional, em adaptação com as exigências e as necessidades da sociedade contemporânea, apostando para tal na intervenção precoce e nos cuidados das crianças desde o início da vida.

Existem duas vias fundamentais de acolhimento, através dos programas de cuidados básicos da família, em que as crianças desfavorecidas passam imediatamente a integrar as Aldeias Infantis, e o

¹¹⁰ Ver anexo J.

Programa de Fortalecimento Familiar e prevenção ao abandono infantil, que desenvolvem em comunidades determinadas, a partir dos centros comunitários que trabalham mão a mão com a organização. Em qualquer caso, o processo de acolhimento inicia-se quando o interessado/a contacta com a organização, através de um pedido escrito de internação em que solicitam a atenção das Aldeias SOS e em que explicam as motivações para tal solicitação. Este pedido de contacto pode ser realizado por pessoas singulares, câmaras municipais, e instituições estatais ou privadas, entre março e abril de cada ano.

Imediatamente a equipa encarregada – o Comité de admissão¹¹¹ – descoloca-se até o local de residência da criança em situação de necessidade, com o objetivo de realizar uma avaliação do terreno em que esta se encontra inserida. Esta avaliação (ou *check-up*) inclui uma análise detalhada dos rendimentos, da forma como estes são geridos, das habilitações dos encarregados de educação e da existência de conflitos familiares internos. Cabe esclarecer que a capacidade económica da família, ou a pobreza, não pode ser considerado como um fator principal, uma vez que no contexto cabo-verdiano esta é uma problemática existente em grande escala, e não poderiam dar resposta seguindo este critério.

As Aldeias acreditam que o melhor lugar para uma criança é o seu próprio meio familiar, uma vez que é este o vínculo que prevalece imutável ao longo da vida. Neste sentido, em caso de existir um verdadeiro conflito entre a criança e os familiares mais diretos, avalia-se – através de uma análise de terreno – a possibilidade de a criança ser transferida para um meio familiar próximo. Infelizmente, a organização não dispõe de uma infraestrutura com capacidade para todas as crianças que necessitam este acolhimento, e uma vez que acreditam que a qualidade da educação e dos cuidados poderia ver-se danificada com a sobrepressão de crianças nas casas familiares inseridas nas Aldeias, não são capazes de acolhê-las a todas nestes centros de intervenção. Contudo, embora a resposta possa vir a ser negativa, as Aldeias encaminham a criança para outras instituições e realizam simultaneamente um seguimento da situação de cada criança em risco, oferecendo o apoio necessário. Em muitos casos esta intervenção pode ser económica e noutros, apenas é necessário a implementação de determinadas guias orientadoras para assim alcançar o esperado sucesso familiar.

Por outro lado, quando a criança é admitida, coloca-se a questão da integração da mesma. Existem duas opções, se as condições familiares forem estáveis¹¹² e a criança residir perto de um dos centros comunitários de reforço familiar, faz-se a ativação do programa de fortalecimento familiar, sendo que a criança permanece no seu lar de origem, sendo acompanhada por profissionais desta área. A outra opção, é a inserção da criança numa das Aldeias SOS (dependendo da sua residência), sendo que as Aldeias em São Domingos cobrem a zona sul da ilha de Santiago, e as Aldeias na Assomada cobrem o que seria a

¹¹¹ Esta equipa reúne-se cada 3 meses e é formada pelo Diretor Nacional Dionísio Pereira, a psicóloga Denise Elias Resende, o diretor da Aldeia de São Domingos e da Aldeia da Assomada – Alcides Moreira e Pedro Andrade – e os seus assistentes, Adilson Ferreira e Bruno Moreno. Ainda, fazem parte deste comité as assistentes sociais de cada Aldeia, Ana Cristina Barros (São Domingos) e Madalena Correia (Assomada), juntamente com os educadores de jovens, Elias Rocha (São Domingos) e Ilídio Veiga.

¹¹² A organização é apologista da preservação dos vínculos com as famílias biológicas por estas representarem um porto seguro para as crianças e por acreditarem que há problemáticas que se podem resolver facilmente com alguma orientação ou formação individualizada.

zona do Norte.

Assim, o primeiro fator a ter em conta é a proximidade à comunidade de origem (que acabará por associar a criança a um centro comunitário, a uma Casa Familiar ou a uma das duas Aldeias), e em segundo lugar, uma vez inserido numa das duas Aldeias, tem-se em conta a disponibilidade de casa para acolher mais um membro, garantindo assim o máximo equilíbrio, não só em número como em gênero. O número máximo de crianças por cada casa, inicialmente, era de 10, tendo sido reduzido para 8, como forma de assegurar uma maior qualidade na educação e nos cuidados, e um atendimento individual mais eficaz. A idade é também um fator bastante relevante, sendo que a tentativa é que as idades não sejam extremamente divergentes entre umas crianças e outras no interior de cada casa. Ainda, preferencialmente, o acolhimento de novas crianças deve ser feito até aos 8 anos de idade, por se acreditar numa intervenção precoce que é mais efetiva se desenvolvida nas idades mais tenras.

4.6. A educação nas Aldeias Infantis SOS

A educação começa no interior da casa de cada um, através de valores que nos são inculcados na família e que regem a maneira como concebemos a vida. Assim acontece também nas Aldeias Infantis SOS, que seguem o conceito pedagógico estabelecido para todas as Aldeias no mundo: mãe, irmãos, família e comunidade¹¹³. Esta organização assenta-se sobre de três pilares essenciais que determinam a qualidade do crescimento de cada criança e que reconhecem como os seus valores internos: o amor, o respeito e a segurança. Estes conceitos são inculcados e estão presentes na educação de todas as crianças ao longo do seu crescimento. Desta forma, esta ideia é transmitida e concebida da seguinte maneira:

Crescer com amor - Através do amor e aceitação desenvolve-se a confiança. As crianças aprendem a acreditar e a confiar em si e nos outros, desenvolvendo as suas potencialidades.

Crescer com respeito - As crianças participam ativamente na tomada de decisões que afeta as suas vidas e que os guia para que sejam os protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Crescer com segurança - As crianças são protegidas sob todas as formas de abuso, abandono e exploração e em caso de desastres naturais ou de guerras, as crianças recebem abrigo, alimentação, cuidados médicos e educação.

O sistema educativo em Cabo Verde procura alinhar e assemelhar-se ao sistema educativo português, sendo que as crianças integram a educação primária obrigatória dos 6 aos 14 anos, e a educação secundária dos 15 aos 17 anos de idade. Antigamente as Aldeias possuíam uma escola privada

¹¹³ “Cada criança necessita de uma MÃE, cresce com os seus IRMÃOS e IRMÃS, na sua própria CASA e dentro de um ambiente favorável e de ajuda recíproca, a ALDEIA”.
Fonte: <http://www.soscaboverde.org.cv/index.php/o-que-fazemos>.

para as crianças beneficiárias, sendo que posteriormente – sobretudo como resultado das despesas – foi doada ao Estado. Assim, as crianças SOS a partir dos 6 anos integram escolas públicas assignadas às zonas de residência mais próximas da sua comunidade, como forma de incentivar a integração dos beneficiários na sociedade, para estarem mais preparados para competir no contexto e dinâmica do próprio país.

O modelo educativo pré-escolar nos jardins de infância das Aldeias SOS em Cabo Verde é regido por um processo especializado e bastante individualizado, e teve até ao momento, bastante existo. Dispõem de uma sala Montessori, seguindo maioritariamente este método como base dos programas educativos na primeira infância. Este método consiste numa iniciativa educativa pensada pela educadora e médica Maria Montessori implementada a finais do século XIX e princípio do século XX, que nasce da necessidade de educar crianças com transtornos e necessidades especiais. Tem como objetivos principais a promoção do desenvolvimento social e físico independente, da liberdade, do respeito e do processo de sociabilização das crianças desde o nascimento até aos 18 anos – uma etapa de crescimento crucial para a formação dos indivíduos como seres humanos pensantes. Existe associado a esta metodologia todo um meio preparado, com materiais específicos, para o desenvolvimento do acima referido. Trata-se de um meio organizado e gerido através da simplicidade, esteticamente atraente e real, onde cada elemento desenvolve um papel único e tem uma razão de ser no crescimento das crianças. O principal responsável pelo processo educativo passa a ser a própria criança, identificando os seus próprios erros e progressos, passando a ser o adulto – e professor –, um mero observador e guia, que garantirá que as capacidades cognitivas, sociais e emocionais básicas sejam adquiridas. Assim, a função do professor no contexto deste método educativo deve ser a de incentivar que as crianças atuem e pensem por si mesmos, tornando-se assim desde uma tenra idade seres humanos independentes, autoconfiantes e disciplinados.

Maria Montessori afirmou que para mudar os adultos, devemos dedicar atenção às nossas crianças. O homem cria o mundo em que vive, e se quisermos fazer deste mundo um lugar melhor, mais seguro e mais feliz, a nossa única esperança será a de mudar o homem, e isso, de modo irónico, é uma tarefa que tão só pode completar a criança.

O ser humano é capaz de imaginar, sonhar, raciocinar e planificar. As necessidades simples – como satisfazer a fome ou proteger-se do frio – requerem exploração, organização e imaginação, e é através destes processos que a espécie humana se tem involucrado ao longo do tempo no esforço progressivo e cumulativo de criar significado. Cada individuo retrocede de certa forma à procura de significado, impulsionados pela arte de viver, e guiados por um “código herdado que se desenvolve (e faz com que o individuo se desenvolva)” ao longo da vida.

Uma criança nos seus primeiros anos de vida, não só procura significado como embarca na busca de novas experiências e oportunidades. Esta procura é feita essencialmente através dos objetos, que estimulam a curiosidade da criança e os levam a querer criar outros novos, estabelecendo no futuro uma rede complexa de significados. Contudo, esta rede de significado criado pelo homem dependerá certamente do meio em que se encontra inserido e da sua relação com o entorno envolvente (Haines,

1972: 1–4).

Em concordância com a abordagem de Montessori, Piaget e Vigotski (Rodríguez Arocho, 1999: 481), afirmam que o conhecimento nem se herda nem se adquire por transmissão direta. Para ambos autores, o conhecimento é uma construção resultante da atividade do sujeito na sua interação com o médio ambiente físico e social, apostando assim numa abordagem construtivista ou no interacionismo como método de traspassar informação aos mais novos. A atividade da criança inclui a manipulação de objetos e desde muito novos, a uma agrupação real, que remete mais tarde para a formação de noções “lógico-matemáticas”. A pessoa que acompanhe o processo educativo da criança deve manter uma certa distancia e nunca abusar do seu poder de autoridade, com o propósito de facilitar a sua espontaneidade. O processo de ensino-aprendizagem revela-se um aspeto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas. A educação deve criar significado e sentido, tanto para quem educa como para aqueles que são educados (Rodríguez Arocho, 1999: 483–487).

É nos primeiros três anos de vida que se desenvolve a fala, a coordenação motora e a independência, três fatores essenciais para que as crianças possam descobrir o mundo em que vivem e a sua posição na comunidade que integram. Estes jardins de infância, com base nas ideologias retratadas, eram uma estrutura de vital importância para as crianças que chegavam às Aldeias Infantis SOS afetadas por situações pouco desejáveis. Através desta metodologia, e estabelecendo fortes bases para o futuro, as crianças tinham a oportunidade de contornar o que foi para elas uma etapa inicial de crescimento instável e, em muitos casos, perturbadora; ainda, sendo que a nível nacional não existem todavia políticas de inclusão muito eficazes para incluir o colmatar as dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, que acabam por integrar currículos pouco adaptados, as Aldeias SOS são capazes de incluir e promover com este tipo de pedagogia, o seu desenvolvimento adequado, na educação pré-escolar e ao longo da educação escolar. As Aldeias SOS seguirão de perto o funcionamento dos jardins-de-infância das comunidades, que passam agora a acolher também as crianças SOS, para assegurar que estes desenvolvem nas suas crianças o papel esperado.

Por outro lado, naqueles casos em que os jovens beneficiários não encontram a motivação necessária e interesse na escola, as Aldeias SOS garante que estes não ficam estagnados, oferecendo-lhes outras plataformas de desenvolvimento, na forma de cursos ou formações profissionais específicas (normalmente com uma duração de 2 anos), de onde obtêm equivalências compatíveis com aquelas associadas ao ensino secundário. Em última instância, a organização (que trabalha juntamente com os educadores de jovens, as assistentes sociais, e as mães SOS) procura uma ocupação para aqueles jovens que não estiverem motivados para seguir um percurso académico, sendo orientados para oficinas de carpintaria, alumínio ou vidro, onde podem desenvolver as suas competências e sentir-se mais satisfeitos.

4.6.1. Formas e relevância do apoio escolar

O apoio familiar na educação constitui uma parte essencial no desempenho escolar dos alunos. A imagem que as famílias têm da escola irá reproduzir-se de certa maneira nas expectativas e aspirações das crianças (Seabra, T., 2010: 205). A forma como se concebe a escola, assim como as metodologias utilizadas no meio familiar, define o papel educativo e a intensidade do apoio à escolaridade por parte das famílias. Esta questão é de grande relevância no contexto do desempenho escolar do aluno, uma vez que a experiência escolar se torna muito mais fácil para um aluno que é seguido e reencaminhado, em caso de o necessitar, na intimidade do seu lar.

As famílias podem contribuir conscientemente para o sucesso escolar dos seus filhos, a partir do estabelecimento de algumas práticas básicas de uso diário e que se encaixam no contexto do *investimento pedagógico* – sistemático ou espontâneo (Lahire, 2008: 19) . Este investimento é observável quando os pais ou encarregados de educação, no caso das Aldeias Infantis SOS, dedicam o seu tempo livre na resolução das tarefas escolares, seguindo as lições dos seus filhos, lendo os mesmos livros e discutindo algumas das ideias principais para se assegurarem de que estas foram realmente compreendidas. Para isso, as práticas como a planificação regular do tempo, o controlo dos TPC, a presença ativa nas reuniões escolares, o apoio nas situações de dificuldade ou de conflito, e o estabelecimento de conversas regulares sobre a escolaridade entre pais e filhos, acabam por ter um efeito consideravelmente positivo no rendimento escolar do aluno (Seabra, 2010: 202). O acompanhamento diário e pormenorizado acaba por ter um impacto muito maior nas crianças que estão em pleno processo de desenvolvimento; resulta muito mais fácil corrigir erros e superar obstáculos a curto prazo – diariamente –, do que resolver grandes dificuldades quando os resultados chegam a casa e estes não são tão positivos como esperados.

Em harmonia com a cultura escolar e as metodologias utilizadas, é de extrema relevância que os pais promovam ao longo do crescimento o hábito da leitura, e possibilitem os filhos de manusear e explorar os livros – uma ferramenta que lhes será tão útil no futuro – de uma forma autónoma, usufruindo destes com o interesse que despertaria neles um brinquedo novo. Ainda, sabe-se também que a utilização habitual da escrita no meio familiar é uma via através da qual se dota ao texto de um sentido pragmático e extremamente útil para a organização do quotidiano. As novas tecnologias têm vindo a suprimir formatos de leitura e de escrita ancestral que, como consequência do seu desuso, podem vir a desaparecer; os lembretes, a agenda telefónica, o calendário, a lista das compras, o livro de contas, são alguns dos instrumentos que constroem a cultura organizacional familiar e que devem ser inculcados desde a infância. As crianças aderem a este tipo de práticas de forma natural quando estas constituem um hábito enraizado, percebendo mais tarde a sua verdadeira utilidade. Assim, de acordo com a estrutura de aprendizagem e gestão da escola, poderão mais tarde de maneira autónoma estrutura e gerir as suas tarefas, otimizando simultaneamente o tempo de que dispõem. A partir da gestão e planificação inteligente dos ingressos e das despesas, existem famílias que gerem até ao último cêntimo dos seus rendimentos para poderem alcançar alguma estabilidade financeira, enquanto existem outras que com o mesmo nível de renda se encontram enterradas em dívidas. “Sejam quais forem as condições materiais,

sem as técnicas intelectuais apropriadas (os cálculos, as conferências bancárias, as previsões de despesas projetadas em um caderno ou num livro de contas...) não há cálculo racional possível” (Lahire, 2008: 24).

Outras variantes, como a *ordem moral doméstica* ou a *autoridade familiar* condicionam também o desempenho escolar do aluno (Lahire, 2008: 25). Esta ordem moral é definida em grande parte pela ordem material no universo doméstico e pelo assentamento de determinados princípios morais palpáveis no decorrer de frequentes relações sociais dentro do contexto familiar. A ordem moral doméstica explica muitos dos aspetos comportamentais dos alunos, sendo que como Lahire (2008: 26) afirma, a “gestão de um interior” é também a gestão interior. Inevitavelmente, um espaço organizado é meio caminho andado para uma cabeça organizada. Práticas como o estabelecimento regular de atividades, de horários, a fixação de regras que devem ser cumpridas, o hábito de arrumar aquilo que se desarruma, entre outras, contribuem para o estabelecimento de uma ordem mental, promovendo a gestão inteligente dos recursos e a organização dos pensamentos. Este efeito do material no psicológico deve simultaneamente contribuir para que as discussões e debates familiares ocorram de forma igualmente ordenada, procurando sempre retomar as palavras onde estas foram deixadas – como se de um objeto se tratasse – fazendo um exercício mental de síntese daquilo que foi dito previamente (Lahire, 2008: 27). Esta prática, que deve ser incentivada e guiada pelos pais, pode facilmente promover o processo de aprendizagem e assimilação de conteúdos por parte do aluno.

Neste sentido, o trabalho realizado pelas Aldeias Infantis SOS e os seus membros é também notório. O apoio das mães SOS e outros membros – diretor da Aldeia, psicóloga ou educadores – às crianças acontece de forma diária, variando de acordo com o horário escolar. Quando o horário da escola cobre o turno da manhã, das 8h à 13h, o estudo acompanhado em casa é feito no horário estipulado das 15h às 17h. Se o horário escolar ocupar, pelo contrário, as horas da tarde, das 13h às 18h, o estudo é feito em casa entre as 9h e as 11h.

No geral, este tempo de estudo é feito em pequenos grupos – sendo que a criança pode também optar por estudar de forma individual se esta forma for mais efetiva para a sua concentração e produtividade –, na sala e conta com a supervisão das mães SOS, que os ajudam a resolver dúvidas e garantem a correta compreensão dos conteúdos.

O acompanhamento e seguimento escolar são rigorosos, uma vez que as Aldeias pensam que a educação é a base do progresso. Desta forma, quando o rendimento escolar é negativo, faz-se uma avaliação do percurso da criança em si, e é-lhe oferecida a possibilidade de ter aulas extras – maioritariamente no ensino secundário – ou explicações – sobretudo na escola primária. Igualmente, quando existem problemas comportamentais ou de assiduidade (sendo esta também controlada), os assistentes sociais, juntamente com os educadores e psicólogos trabalham para resolver o problema da raiz, mediante uma intervenção mais aprofundada (em que podem participar desde a mãe SOS, os educadores, as psicólogas e até o próprio diretor da Aldeia, que representa o papel de um pai) e acompanhamento diário da criança.

O estudo na escola é tão importante como o estudo em casa, e tão importante como o descanso.

Existe, desta forma, um horário pré-estabelecido de lazer, das 17h às 19h, um horário em que as Aldeias abrem as suas portas às crianças de fora como meio para incentivar as relações e a integração das crianças SOS na sua comunidade, e como recurso para não se sentirem excluídos da sociedade ao longo do seu crescimento. Os educadores estão presentes neste horário de lazer, para controlar as entradas e saídas de todos, enquanto as mães SOS preparam o jantar. As infraestruturas que as Aldeias oferecem permitem a realização de diversas atividades, desde a prática de desportos ao ar livre (nas pistas de futebol e basquetebol, ou nas próprias casas), o uso do parque infantil ou mesmo a biblioteca ou a sala de computadores.

Note-se que existe um apoio financeiro que contribui para que a educação seja o mais favorável possível. Cada criança recebe por dia 230 escudos¹¹⁴, quantidade que é recebida pela mãe SOS de acordo com o número de crianças ao seu cuidado, de quinze em quinze dias. Este dinheiro tem de ser bem gerido para cobrir as despesas relacionadas com a alimentação, a higiene e outras necessidades individuais, e conta com a participação direta das crianças. Estas conhecem as suas limitações financeiras e contribuem nas atividades básicas, como é fazer as compras para o lar. A equipa administrativa de cada Aldeia encarrega-se paralelamente das questões educativas – matrícula, materiais, vestuário, etc.

¹¹⁴ Equivalente a 2,08 euros.

CONCLUSÃO

Conhecendo os grandes desafios da Educação no mundo, de que forma é significativo o trabalho realizado pelas Aldeias Infantis SOS, no geral e especificamente no contexto cabo-verdiano, e como contribuem para garantir uma educação de qualidade desde a primeira infância? Com esta pergunta deu-se início a este projeto e é esta mesma que o deve finalizar.

As Aldeias, guiadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, apoiam a ideia de não deixar ninguém para trás, reconhecem a relevância de uma educação de qualidade no desenvolvimento dos seres humanos, como ferramenta para combater muitos dos obstáculos que se pretendem contornar nesta ambiciosa Agenda, e como potenciadora da prosperidade económica, política e social ao longo de qualquer comunidade. Estão conscientes de que, para que a educação exerça esta função nas crianças, nos adultos e nas comunidades, outros componentes são imprescindíveis, nomeadamente a família, a atenção e cuidados básicos desde a primeira infância, um ambiente favorável para a aprendizagem, etc. Estão conscientes de que, para atingir as metas estabelecidas para o ODS 4, assim como para a maioria dos objetivos e por terem sido concebidas como *globais*, é fundamental apoiar as crianças, adultos e comunidades mais vulneráveis.

O trabalho desta organização é assim fulcral para garantir uma educação de qualidade, trabalhando em simultâneo nas diferentes dimensões que facilitam e contribuem não só para o acesso a uma educação de qualidade, mas para uma aprendizagem de qualidade. A qualidade das experiências – explorar, brincar ou mesmo as interações com os adultos ao seu cuidado – e o ambiente em que uma criança se encontra inserida nos primeiros anos de vida, na adolescência e no início da idade adulta é extremamente importante para a riqueza, ou não, do desenvolvimento biológico, assim como para a capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências ao longo da vida.

Seguimos, como seres humanos, o exemplo daqueles a quem olhamos com admiração. Todas as crianças olham para os seus pais com admiração e com amor, até porque parece que sempre têm a resposta para todas as curiosidades que ainda não conseguem perceber. Facilmente absorvemos tudo o que vemos, tudo o que ouvimos e tudo o que sentimos, e facilmente o reproduzimos. Somos o reflexo de uma educação e agimos perante o mundo nos primeiros anos de idade, da forma como agem aqueles que olham por nós. Assim, a família deve ser concebida como a primeira escola, onde são adquiridas as primeiras competências, as primeiras aprendizagens; onde são estabelecidas as primeiras regras, as primeiras rotinas, os primeiros desafios, etc. Desta forma, a influência do ambiente familiar no processo de aprendizagem de uma criança é incontestável, e desta forma garantem as Aldeias Infantis SOS à volta do mundo a aprendizagem dos seus beneficiários. As estratégias educativas, assim como as práticas familiares, constituem um primeiro modelo educativo, que quanto mais próximo da cultura escolar, mais próximo o aluno do sucesso escolar.

O futuro e o desenvolvimento sustentável que se procura só será realmente sustentável se as gerações futuras tiverem a capacidade de o sustentar, e para isso, devemos assegurar que todas as crianças recebem as mesmas oportunidades desde o início das suas vidas, fomentando um crescimento equitativo, em que se lhes assegure não só o acesso a uma educação de qualidade como o alcance de um

sistema de saúde e de segurança de qualidade. Já seja por via dos Estados de cada país, ou com o auxílio de organizações como a que constitui o foco deste estudo, os direitos da criança e os cuidados básicos devem ser atendidos em qualquer contexto que se apresente.

BIBLIOGRAFIA

- Blanco Guijarro, María Rosa (2005), "La Educación de Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia". Santiago, Revista Enfoques Educacionale
- SOS Children's Villages International (2016), "International Annual Report 2016" (online), consultado em 08.05.2018
- Coombs, Philip (1968), "La Crisis Mundial de la Educación. Barcelona", España, 62
- Cuesta, Jairo Enrique Contreras (s.a.), "Crisis Mundial de la Educación de la postguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación" (s.l), (s.n)
- Delgado, Paulo Sérgio Graça e Marilândes Mól Ribeiro Melo (2016), "Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais" (online), Revista de Ciências Sociais, 21, consultado em 06.07.2018
- Delors, Jaques *et.al* (1998), "Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", Dany Editora Ltda
- Edwards, Brendt *et.al* (2017), "Regaining legitimacy in the context of global governance? UNESCO, Education for All coordination and the Global Monitoring Report" (online), *International Review of Education*, 63, consultado em 24.09.2018
- Faure, Edgar *et.al* (1972), "Aprender a ser. La educación del futuro". Madrid, Alianza Editorial S. A e UNESCO
- Gomes Dos Anjos, José Carlos *et.al* (2016), "Desenvolvimento e Populações Locais: Experiências em Cabo Verde e no Brasil". *Repocs*, 13.
- Haines, Annette (2007). "The Foundation of the Human Personality – Our Hope for the Future" (online), Hangzhou, Zhejiang, eArticle, consultado em 22.07.2018
- Hillman, Ayre L. e Eva Jenker (2004), "La educación de los niños en los países pobres". Fondo Monetario Internacional (online), *Temas de Economía*, 33, consultado em 05.06.2018
- Janczura, Rosane. (2012), "Risco ou vulnerabilidade social?" *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, II, consultado em 29.08.2018
- King, Kenneth e Robert Palmer (2013), "Post-2015 agendas: Northern tsunami, southern ripple? The case of education and skills". *International Journal of Educational Development*, 33, consultado em 24.09.2018
- Lahire, Bernard (2008), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. S.Paulo, Ática
- Mancero, Xavier (2001), "La medición del desarrollo humano: elementos de un debate estudios estadísticos y prospectivos" (online), Chile, Series de la CEPAL, consultado em 08.07.2015
- Máqueda Évora de Sá Nogueira, Lionilda (2009), "Organização e funcionamento dos jardins- de-infância em Cabo Verde - Um Estudo de Caso" (online), Braga: Universidade Do Minho, consultado em 22.07.2018
- Masino, Serena e Miguel Niño-Zarazúa (2016), "What works to improve the quality of student learning in developing countries?" (online), *International Journal of Educational Development*, 48, consultado em 16.12.2017
- Myers, Rogert. G. (2004), "In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE). *Background Paper Prepared for the EFA Global Monitoring Report 2005*" (online), UNESCO, consultado em 21.07.2018

Nudzor, Hope Pius (2015), "Taking education for all goals in sub-Saharan Africa to task: What's the story so far and what is needed now?" (online), SAGE, 29, consultado em 24.09.2018

ONU (2000a), "Declaração do Milénio" (online), *Cimeira Do Milénio*, Nova Iorque 6–8, consultado em 02.02.2018

ONU (2000b), "United Nations Millenium Declaration" (online), General Assembly, 9, consultado em 02.02.2018

ONU (2010), "Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños" (online). *Asamblea Genera*, 64, consultado em 02.02.2018

ONU (2015), "The Millennium Development Goals Report" (online), *United Nations*, 72, consultado em 06.02.2018

ONU. (2015d). "Universal Declaration of Human Rights" (online), consultado em 22.07.2018

ONU. (2017). "The Sustainable Development Goals Report" (online), consultado em 06.02.2018

PNUD. (2015). "Human Development Report 2015. Work for Human Development" (online), consultado em 06.02.2018

Rodríguez Arocho, Wanda. C. (1999), "El Legado de Vygotski y de Piaget a la Educación" (online), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 3, consultado em 06.07.2018

Seabra, Teresa. (2010), *Adaptação e Adversidade. O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS: Imprensa de Ciências Sociais.

SOS Children's Villages International (2017a), "International Annual Report 2017" (online), consultado em 10.05.2018

SOS Children's Villages International (2016), "International Annual Report 2016" (online), consultado em 08.05.2018

SOS, Aldeias Infantis (2017b), "Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde. Relatório Anual" (online), consultado em 21.05.2018

SOS Children's Villages (2015), "CARE FOR CHILDREN IS CARE FOR DEVELOPMENT. How SOS Children's support the Sustainable Development Goals" (online), consultado em 08.05.2018

SOS Children's Villages (2017), "THE CARE EFFECT. Why No Child Should Grow Alone" (online), consultado em 08.05.2018

UIS (2018). "One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School" (online), consultado em 28.08.2018

UNDP (2016), "Human Development Report 2016. Human Development for Everyone" (online), consultado em 14.05.2018

UNESCO (1990), "Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos; Jomtien (Tailandia)" (online), Nueva York, 42, consultado em 06.04.2018.

UNESCO (2000a), "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes" (online), consultado em 02.02.2018

UNESCO (2000b), "Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final" (online), consultado em 02.02.2018

UNESCO (2011), "Los Seis Objetivos de la EPT. Capítulo 1. Informe de Seguimiento de La EPT En El Mundo" (online), consultado em 02.02.2018

- UNESCO (2015), "Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report" (online), consultado em 02.02.2018
- UNESCO (2015b), "Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4" (online), 06.04.2018
- UNESCO (2017), "Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in education: meeting our commitments" (online), consultado em 06.04.2018
- UNICEF (2006), "Convención sobre los Derechos del Niño" (online), Unicef Comité Español, 44, consultado em 21.07.2018
- UNICEF (2007). "A Human Rights-Based Approach to Education for All. Practice" (online), 02.02.2018
- UNRIC (2016), "Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo" (online), Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, consultado em 08.05.2018
- Vladimirova, Katia e David Le Blanc (2016), "Exploring Links Between Education and Sustainable Development Goals Through the Lens of UN Flagship Reports" (online), Sustainable Development, 24, consultado em 24.09.2018
- WB (2017), "World Development Report b: Learning to Realize Education's Promise" (online), consultado em 08.05.2018
- Wilms, Stewart e Wilfried Vyslozil (2011), "LEARNING AND EDUCATION FOR DEVELOPMENT. SOS Children's Villages" (online), consultado em 08.05.2018

FONTES

- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº103/III, de 29 de dezembro de 1990 com as alterações que foram introduzidas pela Lei n.º 113/V, de 18 de outubro de 1999 e pelo Decreto-Legislativo n.º 2, de 7 de maio de 2010.
- República de Cabo Verde. Programa do Governo. IX Legislatura (2016-2021).
- Ministério de Educação. Plano Estratégico da Educação (PEE) (2017-2021).

ANEXOS

Anexo A: Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Artigos (Jomtien, 1990)¹¹⁵.

Artigos	Objetivos principais
Artigo 1 SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none">• Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.
Artigo 2 EXPANDIR O ENFOQUE	<ul style="list-style-type: none">• Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.
Artigo 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE	<ul style="list-style-type: none">• A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para isso, é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
Artigo 4 CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none">• Que o aumento das possibilidades de educação se traduza no desenvolvimento genuíno do indivíduo ou da sociedade dependerá, em última instância de que os indivíduos aprendam verdadeiramente, como resultado dessas possibilidades, isto é, que adquiram os conhecimentos úteis, a capacidade de raciocínio, aptidões e valores.
Artigo 5 AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	<ul style="list-style-type: none">• A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

¹¹⁵ A modo de guia, este anexo recolhe a tradução dos enunciados dos artigos estabelecidos na Conferência, e não a declaração completa.

	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem começa com o nascimento. • O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. • As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. • Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.
<p>Artigo 6 PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO PARA A APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.
<p>Artigo 7 FORTALECER AS ALIANÇAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa.
<p>Artigo 8 DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social.
<p>Artigo 9 MOBILIZAR OS RECURSOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.
<p>Artigo 10 FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas.

Anexo B: Declarações de referência para o direito à educação e os direitos das crianças¹¹⁶.

LISTAGEM DE DECLARAÇÕES GLOBAIS E ANO DE PUBLICAÇÃO			
Data	Educação	Direitos das Crianças	Data
1948	Declaração Universal sobre os Direitos Humanos		1948
	Convenção dos Direitos da Criança		1959
1989			1989
1990	Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem (Jomtien)		
1993	Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena)		1993
1994	Declaração de Salamanca: Necessidades Educativas Especiais		1994
2000	Marco de Ação de Dakar (Senegal) – Educação Para Todos: cumprir os nossos objetivos comuns		
2000	Declaração do Milênio (Nova Iorque) – Objetivo 2: Alcançar a Educação Primária Universal		
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (Nova Iorque)		
2015	Declaração de Incheon (Coreia do Sul): rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos		

¹¹⁶ Este quadro pretende resumir os diferentes momentos chave na evolução da educação e da proteção dos direitos da criança.

Anexo C: Marco de Ação Dakar: Educação Para Todos. Objetivos. (Dakar, 2000)¹¹⁷.

Objetivos	Finalidade principal
<p>Objetivo 1 EDUCAÇÃO E CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expandir e melhorar a educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável.
<p>Objetivo 2 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA UNIVERSAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade.
<p>Objetivo 3 HABILIDADES PARA JOVENS E ADULTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida.
<p>Objetivo 4 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Alcançar, até 2015, um aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos.
<p>Objetivo 5 PARIDADE E IGUALDADE DE GÊNERO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade.
<p>Objetivo 6 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática e habilidades essenciais para a vida.

Anexo D: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000).

¹¹⁷ Fonte: Relatório de Monitoramento da EPT (UNESCO, 2015).

Objetivos	Finalidade principal
Objetivo 1 ERRADICAR A POBREZA EXTREMA E A FOME	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir para metade a percentagem de pessoas cujo rendimento é inferior a 1 dólar por dia. • Reduzir para metade a percentagem da população que sofre de fome.
Objetivo 2 ALCANÇAR O ENSINO PRIMÁRIO UNIVERSAL	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir que todos os rapazes e raparigas terminem o ciclo completo do ensino primário.
Objetivo 3 PROMOVER A IGUALDADE DE GÉNERO E A AUTONOMIZAÇÃO DA MULHER	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis, até 2015.
Objetivo 4 REDUZIR A MORTALIDADE DE CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir em dois terços a taxa de mortalidade de menores de cinco anos.
Objetivo 5 MELHORAR A SAÚDE MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna.
Objetivo 6 COMBATER O VIH/SIDA, A MALÁRIA E OUTRAS DOENÇAS	<ul style="list-style-type: none"> • Deter e começar a reduzir a propagação do VIH/SIDA. • Deter e começar a reduzir a incidência de malária e outras doenças graves.
Objetivo 7 GARANTIR A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais; inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais. • Reduzir para metade a percentagem da população sem acesso permanente a água potável. • Melhorar consideravelmente a vida de pelo menos 100 000 habitantes de bairros degradados, até 2020.
Objetivo 8	<ul style="list-style-type: none"> • Avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório.

<p>ESTABELECE PARCERIAS PARA O DESENVOLVIMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atender as necessidades especiais dos países menos desenvolvidos, incluindo: um regime isento de direitos e não-sujeito a quotas para as exportações dos países menos desenvolvidos; um programa reforçado de redução da dívida dos países pobres muito endividados (PPME) e anulação da dívida bilateral oficial; e uma ajuda pública para o desenvolvimento mais generosa aos países empenhados na luta contra a pobreza. • Atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento (mediante o Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento e as conclusões da 22ª sessão extraordinária da Assembleia Geral). • Tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável a longo prazo. • Em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo. • Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento. • Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.
--	---

Fonte: Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ONU, 2015).

Anexo E: ODS 4: Uma Educação de Qualidade (UNRIC, 2016).

4.1. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completam o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário.

4.3. Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, e a preços acessíveis, incluindo à universidade.

4.4. Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5. Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6. Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

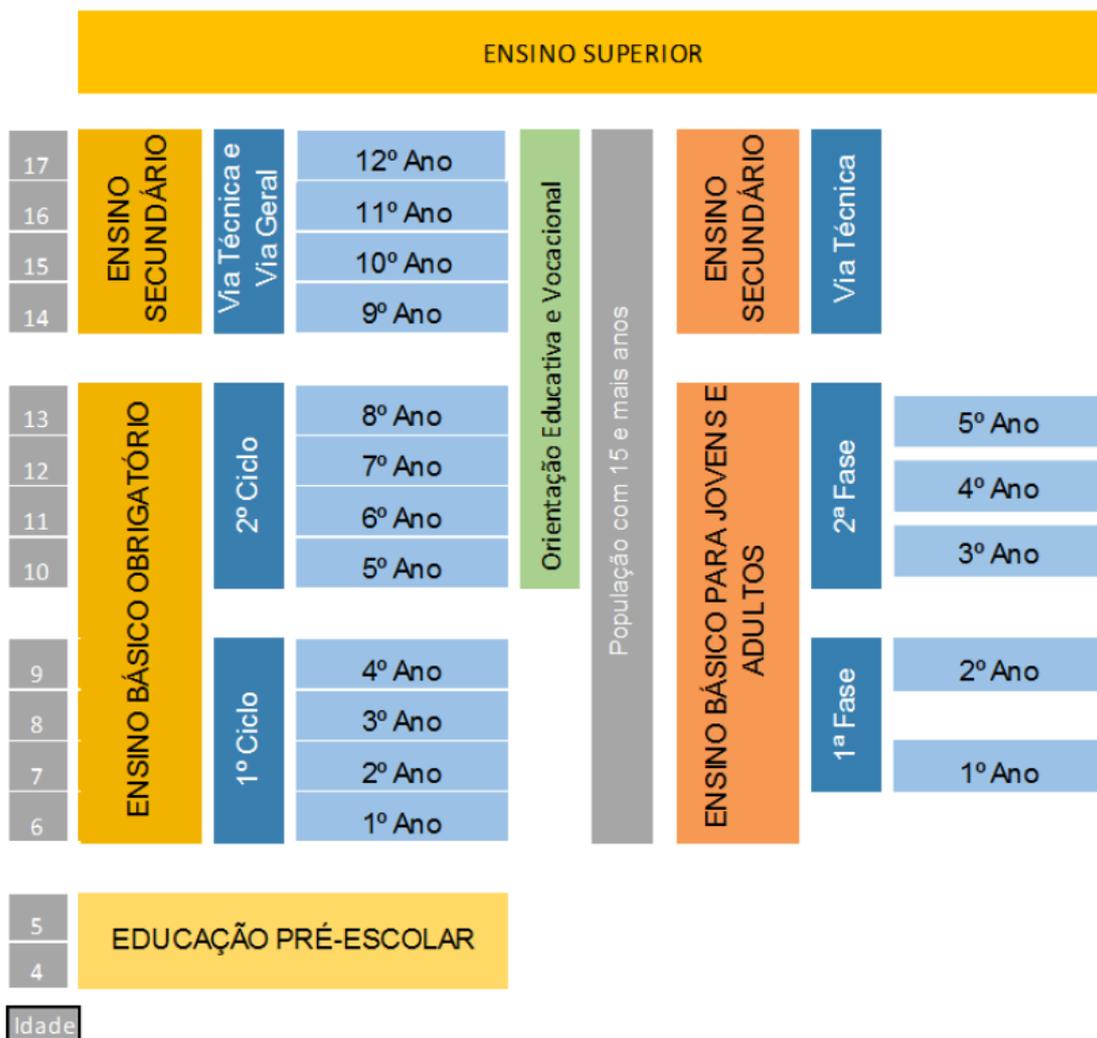
4.7. Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionam ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b. Até 2020, ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudos para os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c. Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação, internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Anexo F: Organograma do Sistema Educativo (PEE, 2017: 46).



Anexo G: Fotografias captadas nas Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde.

a) No workshop de dança contemporânea, e intercâmbio artístico e cultural



b) Entorno da Aldeia SOS de São Domingos



c) IIIª Formação Nacional de Capacitação de Jovens para a Autonomia; Campeonato de Futebol Feminino e Masculino.



Anexo H: Expetativas no ensino pré-escolar segundo o novo Programa do Governo de Cabo Verde¹¹⁸.

- “Promover o desenvolvimento de uma rede de educação pré-escolar, associando os poderes públicos, os municípios e as instituições de solidariedade social, para garantir o acesso de todas as crianças ao ensino pré-escolar.” (p. 69)
- “Inclusão do pré-escolar no sistema formal do ensino obrigatório.” (p. 81)
- “Garantia de frequência do pré-escolar para todas as crianças dos 4 aos 6 anos.” (p. 82)

¹¹⁸ República de Cabo Verde. Programa do Governo. IX Legislatura (2016-2021).

- “No Ensino pré-escolar, o objetivo estratégico é consolidar e implementar o ensino pré-escolar de qualidade, suscetível de dar uma resposta simultaneamente social, educativa e formativa, devendo a sua ação proporcionar a formação e o desenvolvimento equilibrado das potencialidades das crianças e facilitar às famílias (principalmente as mães) condições que lhes permitam trabalhar, melhorando as suas condições de vida.
Haverá uma melhoria da eficácia das políticas da educação pré-escolar e de redução das disparidades económicas e sociais vigentes através das seguintes medidas:
 - Integração do Pré-escolar no sistema formal do ensino;
 - Subsidição dos mais necessitados de modo a promover a inclusão de todas as crianças dos 4 a 6 anos;
 - Integração do Pré-escolar no sistema formal do ensino;
 - Melhoria das condições de trabalho dos educadores do pré-escolar, tanto da rede pública como da rede privada.
 - Consolidação da carreira profissional dos educadores do pré-escolar, nomeadamente, através de programas de formação e enquadramento salarial, estipulando, ao mesmo tempo, os critérios de seleção de quadros desse nível de ensino.
 - Melhoria dos serviços a nível central e das coordenações regionais, com foco nas suas atribuições, competências e autonomia, aprovação dos parâmetros curriculares da educação pré-escolar e fiscalização das atividades educativas nos estabelecimentos.
 - Adoção de mecanismos de supervisão e de avaliação do desempenho dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos respetivos órgãos de gestão e do pessoal, tendo em vista a observância efetiva das normas e orientações a que se sujeita a educação pré-escolar nos domínios curricular, pedagógico, técnico e administrativo.
 - Incentivos à participação de privados na abertura de estabelecimentos do pré-escolar,
 - Promoção da inclusão de crianças com Necessidades Especiais de aprendizagem apostando em práticas comuns acrescidas de atendimento especializado complementar, a exemplo da criação de equipa multisectorial nas localidades, formados por psicólogos, assistentes sociais e professores.” (p. 83)

- “Melhoria da articulação entre o pré-escolar e o ensino básico, evitando as atuais mudanças bruscas de conteúdos, de metodologias, de posturas e de ambiente físico.” (p. 84)
- “Articulação dos programas e conteúdos educativos com o departamento governamental responsável pela Educação, do nível do pré-escolar ao secundário.” (p. 95)
- “Introdução formal da Dança nas escolas desde o pré-escolar ao secundário e atribuição de bolsas de estudo para a frequência de cursos superiores.” (p. 95)

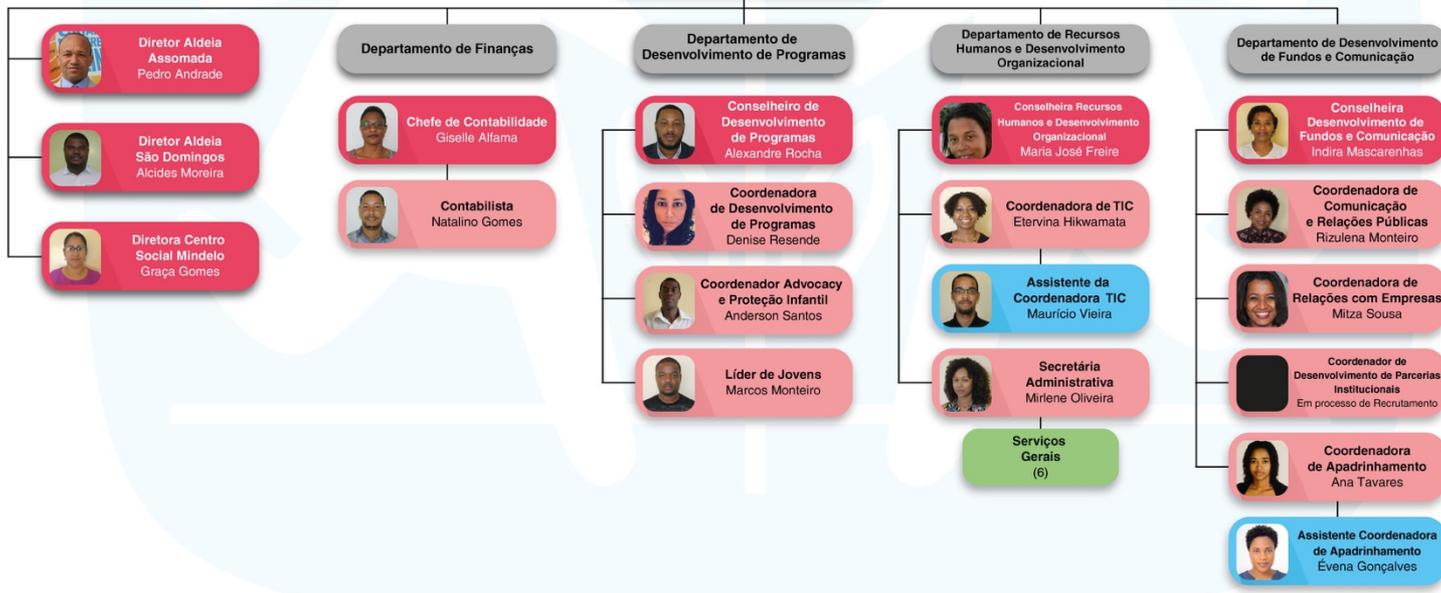
Anexo I: Orgânica das Aldeias Infantis SOS em Cabo Verde. Direção Nacional e exemplo da orgânica interna de uma das Aldeias¹¹⁹.



ORGANOGRAMA - DIREÇÃO NACIONAL

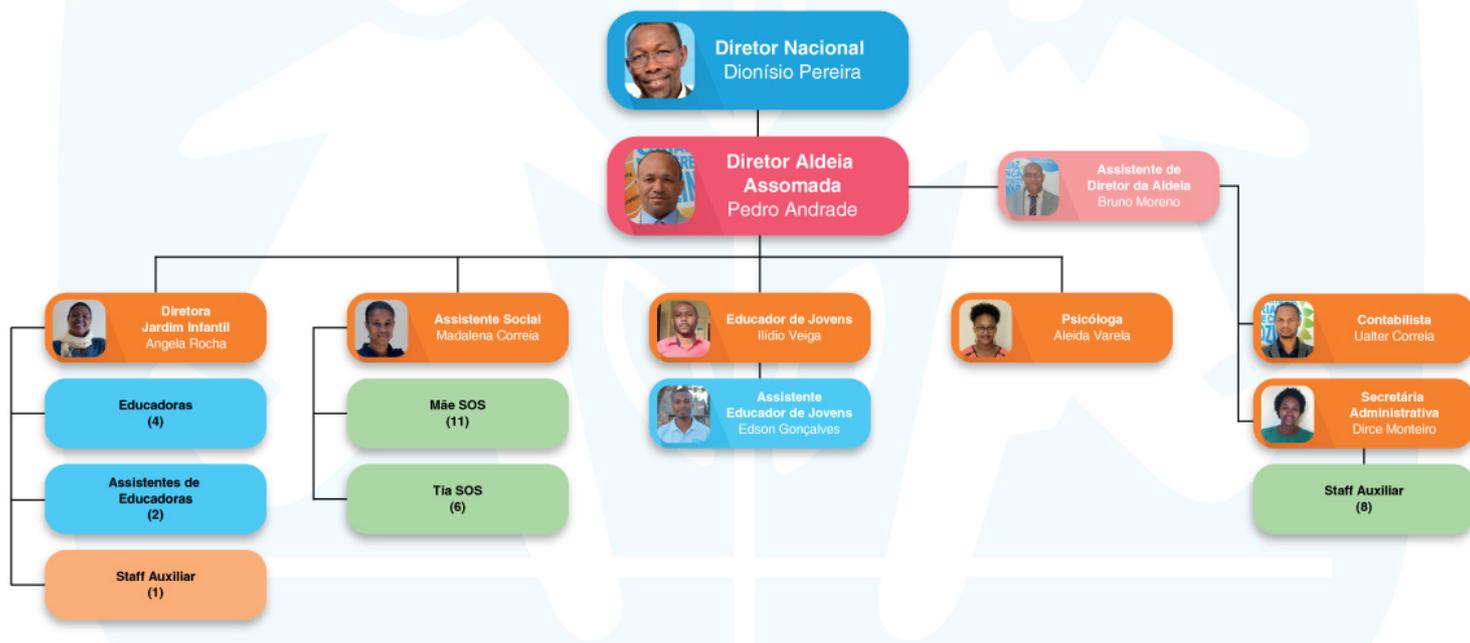
Fundação das Aldeias Infantis SOS Cabo Verde

Diretor Nacional
Dionísio Pereira



¹¹⁹ Fonte: <http://www.soscaboverde.org.cv/index.php/organica-organizacao>

ORGANOGRAMA SOS - ALDEIA ASSOMADA



Anexo J: Problemáticas que afetam as crianças de hoje.

Categoria	Números
Crianças órfãs	No total, 153 milhões de crianças perderam os pais (UNICEF).
Crianças em situação de Trabalho Infantil	No total, 168 crianças estão forçadas ao trabalho infantil – 11% do total (ILO).
Acesso à educação	- No total, 263 crianças e jovens não têm acesso à educação (UNESCO). - Estima-se que 61 milhões de crianças com idade para aceder ao ensino primário não têm acesso ao mesmo, sendo 53% do total raparigas (UNICEF).

Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - No total, há 69 milhões de crianças que sofrem de malnutrição (WB). - Cerca da metade das mortes infantis (com menos de 5 anos) estão atribuídas à nutrição insuficiente, o que repercute na perda de aproximadamente 3 milhões de vidas ao ano (UNICEF). - 66 milhões de crianças com no ensino primário vão para a escola com fome, sendo que 23 milhões delas se situam no continente africano (WHO).
Mortalidade Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Em 2017, morreram cerca de 15 000 crianças com menos de cinco anos por dia (WHO). - Entre as causas mais comuns de mortalidade infantil, apresentam-se as complicações no momento do parto, pneumonia, asfixia, diarreia e malária. Cerca de 45% de todas as mortes infantis estão associadas à malnutrição (WHO). - 2,7 milhões de bebês morrem cada ano no primeiro mês de vida, e um número similar não sobrevive ao parto (WHO). - 5,6 crianças por baixo dos cinco anos morreram em 2016, um número equivalente a 11 mortes por segundo (UNICEF).
Pobreza	<ul style="list-style-type: none"> - Metade da população que vive em situação de pobreza extrema são crianças, representando estas um terço da população mundial (UNICEF).
Refugiados e emigrantes	<ul style="list-style-type: none"> - Em 2016, havia 65,5 milhões de refugiados, sendo a metade crianças (UNHCR). - Em 2015 e 2016, mais de 2,5 milhões apelaram auxílio na Europa (Europol). - 10 000 crianças refugiadas desacompanhadas estão desaparecidas na Europa (Europol).
Guerra e Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Há 250 milhões de crianças que vivem em países afetados pelo conflito (UNICEF). - 1/4 das crianças vivem em zonas afetadas por conflitos ou desastres naturais (UNICEF). - 20 pessoas por minuto são forçadas a fugir das suas casas (UNHCR).