

Avaliação Sumativa da Iniciativa "Escolas Amigas das Crianças (EAC)" na Guiné-Bissau (2011-2019)

Relatório Final

Guiné Bissau

JANEIRO 2020



MUNDI
CONSULTING

MundiServiços – Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Rua José Dias Coelho, n.º 36-B, 1300-329 Lisboa, Portugal

Tel.: (+351) 213 617 230 / Fax: (+351) 213 617 239

Email: mundiconsulting@mundiconsulting.net

Web site: <http://mundiconsulting.net>

Índice

Abreviaturas e Acrónimos	4
Tabelas	5
Figuras	5
SUMÁRIO EXECUTIVO	6
1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Contexto da avaliação	13
1.2. Objeto da avaliação	15
1.3. Finalidade da avaliação	21
1.4. Objetivos da avaliação	22
1.5. Escopo da avaliação	22
1.5.1. Escopo temático	22
1.5.2. Escopo cronológico	23
1.5.3. Escopo geográfico	23
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	24
2.1. Critérios da avaliação	24
2.2. Questões da avaliação	25
2.3. Métodos de Recolha de Informação	26
2.3.1. Análise documental	27
2.3.2. Dados quantitativos secundários	27
2.3.3. Entrevistas com informadores chaves	27
2.3.4. Observação direta	27
2.3.5. Grupos focais	28
2.3.6. Workshop de validação	28
2.4. Amostra	28
2.5. Análise de dados	31
2.6. Considerações éticas	32
2.7. Limitações e medidas de mitigação	33
3. DESCOBERTAS E CONCLUSÕES PRELIMINARES	34
3.1. Revênciã	35

3.2.	Eficácia	40
3.3.	Eficiência.....	52
3.4.	Sustentabilidade	57
3.5.	Temas transversais: Género, direitos humanos, equidade	62
4.	CONCLUSÕES FINAIS	69
5.	LIÇÕES APRENDIDAS	71
6.	RECOMENDAÇÕES	72
7.	ANEXOS	75
7.1.	Termos de Referência.....	75
7.2.	Matriz de Avaliação	100
7.3.	Lista de partes interessadas consultadas	104
7.4.	Lista de visitas.....	106
7.5.	Instrumentos de recolha de dados.....	107
7.5.1.	Guião de Entrevista	107
7.5.2.	Guião Grupo Focal	109
7.5.3.	Guião de observação da aula	114
7.5.4.	Guião de observação da infraestrutura e serviços	116
7.6.	Dados biográficos dos avaliadores	119
7.7.	Referências	120

Abreviaturas e Acrónimos

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
APEEA - Associação de pais e encarregados de educação de alunos
ASH – Água, Saneamento e Higiene
CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
COMES - Comissões de Estudos
COGES - Comité de Gestão Escolar
CPD - Documento do Programa do País do UNICEF
DGE – Direção Geral de Ensino
EAC - Escola Amiga da Criança
EI – *Effective Intervention*
EPI – Educação de Primeira Infância
ERIC - *Ethical Research Involving Children*
FEC - Fundação Fé e Cooperação
GEPASE - Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo
MEN - Ministério da Educação
MICS - *Multiple Indicator Cluster Surveys*
OCDE/CAD - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
PAM – Programa Alimentar Mundial
PME - Parceria Mundial para a Educação
PNQ - Padrões Nacionais de Qualidade
SIGE - Sistema de Informação e Gestão Escolar
UNEG - *United Nations Evaluation Group*

Tabelas

Tabela 1- Escolas beneficiárias EAC em 2016.....	19
Tabela 2- Alvos da iniciativa EAC, por fase	21
Tabela 3-Usuários e usos pretendidos da avaliação	22
Tabela 4- Entrevistas semi-estruturadas.....	28
Tabela 5- Caracterização das escolas visitadas	30
Tabela 6- Aulas visitadas	30
Tabela 7- Grupos focais: Professores	31
Tabela 8- Grupos focais: Alunos	31
Tabela 9- Grupos focais: Pais e membros da comunidade	31
Tabela 10- Nível da realização dos resultados atendidos, ao momento da avaliação.....	41
Tabela 11- Estado da infraestrutura ASH nas escolas visitadas	42
Tabela 12- Sumário das observações das salas de aula	48
Tabela 13- Orçamento de EAC, agosto de 2014.....	53

Figuras

Figura 1- Resultados dos alunos num teste de Português, 2º e 5º ano, por região.....	14
Figura 2- Elementos da EAC na Guiné-Bissau (2011)	16
Figura 3- Proposta de teoria de mudança	18
Figura 4- Desenvolvimento do número das escolas beneficiárias EAC.....	20
Figura 5- Localização das escolas beneficiárias da iniciativa EAC na Guiné-Bissau.....	23
Figura 6- Setores da amostra da avaliação.....	29
Figura 7- Aluna da escola de Ponta Nova (Oio).....	35
Figura 8- Taxa líquida de frequência em 2010, por região.....	37
Figura 9- Aula de matemática, 3º nível, escola de Sintcha Farba (Bafatá).....	40
Figura 10: Número de desistências em Bafatá, por escolas EAC e médio da região	44
Figura 11- Número de desistências em Oio, por escolas EAC e médio da região	44
Figura 12: Número de crianças aprovadas em Oio, por escolas EAC e médio da região	47
Figura 13- Número de crianças aprovadas em Bafatá, por escolas EAC e médio da região	47
Figura 14- Alunos em frente à casa de banho, escola de Tchewel (Bafatá).....	52
Figura 15- Fundos gastos durante 2011-2014, por tipo de intervenção.....	54
Figura 16- Grupo focal na comunidade de Sintcha Farba, Bafatá.....	57
Figura 17- Matrículas por género (escolas de EAC em Oio e região de Oio).....	64
Figura 18- Desistências por género (escolas EAC em Bafatá e região de Bafatá)	64
Figura 19- Reprovados por género (escolas EAC em Oio e região de Oio)	65
Figura 20- Reprovados por género (escolas EAC em Bafatá e região de Bafatá).....	65

SUMÁRIO EXECUTIVO

1. Contexto da avaliação

De acordo com a UNESCO, a Guiné-Bissau tem um "nível anormalmente baixo de provisão escolar completa."¹ Com 60% das crianças completando os seis anos do ensino básico, o país está longe de atingir o objetivo da educação para todos, que é, no entanto, considerado como o mínimo para alcançar a alfabetização sustentável. O abandono escolar é atribuível a três fatores em particular: (i) a entrada tardia na escola (as crianças na Guiné-Bissau entram na escola em média quatro anos mais tarde do que a idade oficialmente especificada); (ii) repetição excessiva de alunos; e (iii) as poucas escolas que oferecem o ciclo primário completo de seis anos (apenas 25% das escolas). Além disso, a participação e o desempenho escolar são dificultados por frequentes greves de professores e instabilidade política.

Apesar desses problemas, a educação é reconhecida como um direito básico na Guiné-Bissau e é central para a visão do país para o desenvolvimento. A Lei de Bases do Sistema Educativo declara que todos os guineenses têm o direito à educação e cultura (Artigo 2) e afirma que o ensino básico é universal e obrigatório. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado (Artigo 12)².

Sob a base desta lei, o Governo da Guiné-Bissau assumiu o compromisso de melhorar a qualidade da educação básica. No Plano Nacional Estratégico e Operacional 2015-2025 do país ("Terra Ranka"), a educação é encarada como pilar do "eixo de desenvolvimento humano".³ O Governo da Guiné-Bissau foi mais longe ao proceder à articulação das principais metas com os resultados da aprendizagem decorrentes da Carta da Política Educativa. A Política Nacional de Educação em uníssono com o Plano Nacional Estratégico e Operacional defende uma educação para a "redução da pobreza", o "desenvolvimento do capital humano" e para a "Paz e os Direitos Humanos".⁴

2. Objeto da avaliação

Para responder aos desafios do sistema educativo e facilitar o alcance da educação para todas crianças da Guiné Bissau, o UNICEF apoia o Ministério da Educação Nacional (MEN) na implementação da iniciativa Escola Amiga da Criança (EAC), lançada em 2011. Os parceiros implementadores da iniciativa tem sido as seguintes ONG: Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), Effective Intervention, Fundação Fé e Cooperação (FEC), Humanity & Inclusion (antigo nome: Handicap International) e Plan International.

Com base no sucesso promissor no uso de modelos de EAC em outros países, o UNICEF tem advogado a favor desta abordagem na preferência de tendências de investimento sequencial em fatores ou aspetos específicos como a formação de professores ou a provisão de manuais ou livros escolares como determinantes da qualidade. Durante a primeira fase iniciativa na Guiné-Bissau (2011-2015), 145 escolas foram alvo com atividades nas áreas de educação, água e saneamento, saúde e proteção à criança. O orçamento previsto foi

¹ UNESCO Pôle de Dakar: "Guinea-Bissau, Country Note 26." November 2016.

² República da Guiné-Bissau: "Lei de Bases do Sistema Educativo." 2009.

³ República da Guiné-Bissau: "Plano Nacional Estratégico e Operacional, 2015-2025."

⁴ Ministério da Educação Nacional: "Carta da Política educativa." 2016.

de 15 milhões de dólares. Os grupos alvos eram crianças, mães e membros da comunidade de 145 escolas primárias, centros de alfabetização e centros pré-escolares nas regiões mais vulneráveis.

A segunda fase da iniciativa EAC, que começou em 2016, está alinhada com o Documento do Programa do País do UNICEF (CPD) 2016- 2020. Como principal objetivo em termos de educação, o Programa do País visa garantir que todas as crianças em todas as regiões tenham acesso a serviços de educação inclusivos e abrangentes. É dada prioridade à entrada na escola primária na idade certa, aumento da retenção do ensino primário, taxas de conclusão e transição para o ensino secundário, especialmente para meninas em áreas com altas taxas de casamento infantil.⁵ As 46 escolas beneficiárias da segunda fase, que fizeram parte também da primeira fase, são distribuídas por 18 setores nas regiões de Gabu, Bafatá, Oio, Quinara e Tombali da Guiné Bissau. Pelo período 01/2016 - 12/2020, foram planeados \$4,875 milhões pelo Resultado 1 "Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade", o que abrange a iniciativa EAC, entre outros aspetos.

O financiamento para a iniciativa foi disponibilizado pelo Governo do Japão, bem como pelos Comitês Nacionais da UNICEF de França, Holanda, Japão, Espanha e Luxemburgo.

As 46 escolas da EAC, que foram selecionadas no início da segunda fase em 2016, já tinham feito parte da iniciativa na primeira fase. Desde então, foram acrescentadas mais 20 escolas, que não tinham participado na iniciativa durante a primeira fase, elevando assim para 95 o total de escolas atingidas pela iniciativa.

3. Finalidade da avaliação

Esta avaliação tem dois objetivos: responsabilidade e aprendizagem organizacional.

- No que diz respeito à a responsabilidade, esta avaliação satisfaz a obrigatoriedade de informar sobre a utilização dos recursos atribuídos a esta parte do programa da UNICEF aos doadores (responsabilidade vertical) e aos beneficiários (responsabilidade horizontal).
- No que diz respeito à aprendizagem, a avaliação gerará evidências sobre o desempenho da iniciativa, que servirão de base para melhorar as iniciativas futuras.

Especificamente, na Guiné-Bissau, a avaliação fornecerá ao Governo e aos seus parceiros recomendações que servirão de base para orientações estratégicas sobre a questão crítica da qualidade do ambiente escolar e do seu impacto. sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estas lições ajudarão a informar futuras ações para melhorar a qualidade das escolas. Esta avaliação está a decorrer num momento fulcral, no final do atual programa de cooperação Guiné-Bissau - Unicef 2016-2020 e no início de uma nova ronda de cooperação para o período de cinco anos 2021-2025. Como tal, os resultados obtidos ajudarão a definir melhor o posicionamento do novo programa no que respeita à qualidade da aprendizagem.

4. Objetivos da avaliação

Os objetivos específicos da avaliação são os seguintes:

⁵ UNICEF: "Country Programme Document: Guinea Bissau, 2016-2020", 2016.

1. Determinar a relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e temas transversais (direitos humanos, equidade e gênero) da iniciativa EAC;
2. Analisar os desafios na implementação das abordagens (incluindo a possível lacuna entre o desenvolvimento de padrões e sua implementação prática);
3. Identificar e documentar as principais lições aprendidas e boas práticas para replicar a implementação das abordagens;
4. Formular recomendações operacionais e estratégicas para melhorar a qualidade da educação por meio da abordagem EAC.

5. Escopo da avaliação

A avaliação cobre todos os temas e intervenções da iniciativa EAC (educação básica, educação pré-escolar, educação inclusiva, alfabetização feminina, ASH, ambiente escolar etc.) realizadas no âmbito da iniciativa, durante os últimos dois ciclos da iniciativa: 01/2011 - 12/2015 e 01/2016 - 12/2020. A iniciativa EAC visa 46 escolas distribuídas por 18 setores nas regiões de Gabu, Bafatá, Oio, Quinara e Tombali.

6. Enquadramento metodológico

A avaliação tem como base os quatro critérios da OCDE/CAD: relevância, eficácia, eficiência e sustentabilidade. Considerações sobre direitos humanos, gênero e equidade também foram apreciadas como parte desta avaliação.

A avaliação empregou uma abordagem de análise de contribuição, recorrendo a métodos mistos para a recolha e análise de informação, a fim de otimizar os pontos fortes dos métodos qualitativos e quantitativos; para coletar dados ricos, precisos e mensuráveis; e, para garantir a validade dos resultados através da triangulação.

Os métodos de recolha de informação incluíram uma análise documental, dados quantitativos secundários, entrevistas com informadores chaves, observação direta, grupos focais e um workshop de validação.

A amostra da avaliação incluiu entrevistas presenciais com 26 partes interessadas (9 mulheres e 17 homens, funcionários da UNICF, MEN e ONG) e visitas a seis escolas para observar o ambiente escolar, liderar grupos focais com alunos e professores e participar nas aulas em duas regiões (Bafatá e Oio). Além disso, foi selecionada aleatoriamente uma escola não EAC, particularmente para comparar o estado de infraestrutura e a metodologia utilizada nas salas de aula.

Após apresentar e receber feedback sobre os achados iniciais, a equipa de avaliação realizou uma revisão sistemática e análise de todos os dados, identificando temas-chave, padrões, relacionamentos e explicações relevantes para as questões e indicadores de avaliação na matriz de avaliação.

Foram identificadas algumas limitações à avaliação, que foram colmatadas por medidas de mitigação.

- falta de uma linha de base abrangente estabelecida para a mesma, o que dificultou a comparação das mudanças provocadas pela iniciativa
 - Medida: a avaliação fez comparações com a média de todas as escolas da região

- ausência de uma teoria completa de mudança, o que criou alguns constrangimentos no momento da avaliação da iniciativa
 - Medida: a avaliação recriou a teoria de mudança
- falta de uma recolha sistemática de estatísticas escolares anuais e de um robusto Sistema de Informação sobre Gestão da Educação (SIGE), o que dificulta a avaliação dos progressos no sentido dos indicadores previstos na iniciativa nacional do UNICEF. Um novo MICS 2019 deveria fornecer dados atuais sobre o sistema educativa, contudo, ainda não está validado.
 - Medida: foram utilizados os resultados de MICS 2014.
- falta de disponibilidade dos pais e membros da comunidade. Por isto, a avaliação conseguiu fazer apenas um grupo focal com pais e membros da comunidade.
 - Medida: a avaliação utilizou os dados qualitativos disponíveis.
- falta de alguma informações financeiras para EAC, o que dificultou a avaliação da eficiência da iniciativa. Isso tem a ver com o facto de que a EAC transcende os limites de um projeto típico. Pelo contrário, é uma iniciativa (ou abordagem) que atravessa muitas das atividades do UNICEF e linhas orçamentais.
 - Medida: a avaliação analisou os dados disponíveis de 2014 para avaliar a eficiência

7. Descobertas e conclusões

A avaliação constatou as seguintes descobertas e conclusões, por critério:

Relevância: Os objetivos gerais e específicos da iniciativa estão plenamente alinhados com as prioridades do governo e políticas nacionais. Os objetivos da iniciativa são relevantes face às necessidades identificadas dos beneficiários da iniciativa : as crianças vulneráveis. A iniciativa fez muito esforço para identificar as crianças mais vulneráveis, utilizando vários estudos e análises. As atividades e produtos previstos na primeira fase da iniciativa foram relevantes para atender os objetivos, e ajustados às necessidades dos grupos-alvo. A reorientação ao nível *upstream* na segunda fase da iniciativa era pertinente. Contudo, o número das escolas participantes atual é ainda muito elevado.

Eficácia: Os resultados pretendidos da primeira fase foram apenas parcialmente alcançados entre 2011 e 2015. As metas estabelecidas inicialmente eram muito ambiciosas e "EAC+" (incluindo a alfabetização de adultos) nunca foi realizada em todas as escolas previstas. Durante a segunda fase, a inclusão de características-chave da EAC nos Padrões Nacionais de Qualidade (PNQ) foi um marco importante para a eficácia da EAC no nível *upstream*. O estado da infraestrutura para ASH nas escolas visitadas é bom. Algumas escolas EAC têm ciclos incompletos, o que compromete o direito das crianças à educação. Existem muitas crianças mais velhas nas escolas visitadas, que correm um risco maior de abandono escolar. A atmosfera geral nas escolas visitadas foi muito positiva. Os professores tratam os meninos e as meninas com respeito, e os alunos gostam de ir à escola. As comunidades de EAC valorizam a educação de meninos e meninas. Uma das principais conquistas da iniciativa foi que as escolas da EAC permaneceram abertas durante as greves de professores. A iniciativa parece ter conseguido parcialmente mudanças positivas nos alunos: O nível de retenção de alunos nas escolas

da EAC em Bafatá é significativamente melhor do que a média regional; em contraste, o abandono nas escolas da EAC em Oio é alto. Alguns aspetos facilitadores da iniciativa foram o foco na participação da comunidade, a utilização dos pontos fortes comparativos dos parceiros de educação no país, e a posição forte do UNICEF como chefe de fila dos parceiros de educação, bem como pela entidade gestora da Parceria Mundial para a Educação (PME). As barreiras para a implementação eficaz da iniciativa incluem a instabilidade política, rotatividade de pessoal, falta de capacidade de monitoramento, prioridades conflitantes e falta de concertação.

Eficiência: Durante o período 2011-2014, dos \$15 milhões planeados foram disponíveis apenas \$4,533 milhões e gastos \$4,463 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 98% da iniciativa. O custo unitário por escola foi de 59.500 USD durante este período, ou seja 14.900 USD por escola por ano. A maioria das despesas foi utilizada para a construção de salas de aula e ASH (66%), seguida pela literacia de adultos (15%) e a provisão de materiais de aprendizagem (6%). Durante o período 2016-2020, foram planeados \$4,875 milhões pelo Resultado 1 "Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade", o que abrange a iniciativa EAC, entre outros aspetos. Têm sido disponíveis \$4,826 milhões e gastos \$4,363 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 90%. Para a segunda fase da iniciativa, dada a mudança estratégica para o nível *upstream* e o foco temático no EPI, o número de escolas EAC (66) ainda é muito alto. A iniciativa utilizou as estruturas existentes no MEN e construiu parte da sua capacidade ao longo do caminho, em vez de criar novas estruturas. A iniciativa selecionou parceiros e atividades com base na presença já estabelecida de ONG e seus pontos fortes. Os fatores que prejudicaram a iniciativa foram a instabilidade política durante a primeira fase, a rotatividade frequente a nível do MEN e das escolas e a falta de fundos no final da primeira fase.

Sustentabilidade: Na primeira fase da iniciativa, faltava uma estratégia concreta de sustentabilidade para a iniciativa. No entanto, na segunda fase, o desenvolvimento e adoção dos PNQ poderia ser considerado um passo importante para a sustentabilidade de alguns dos elementos-chave da iniciativa. Existem boas oportunidades de criar sinergias e continuidade através da colaboração com o projeto atual do Banco Mundial. A sustentabilidade da iniciativa é facilitada através do papel de liderança contínuo do UNICEF no grupo de educação local, bem como o trabalho com ONG parceiros da iniciativa que continuam seu trabalho na Guiné-Bissau. Ao nível dos setores, a sustentabilidade pode ser reforçada através de trabalhar mais estrategicamente com as Comissões de Estudos e os inspetores.

Género, direitos humanos e equidade: A iniciativa EAC contribuiu para a equidade de género de várias maneiras, como a construção das casas de banho sensíveis ao género. Porém, algumas das casas de banho das escolas visitadas não estavam nas condições para este efeito. A iniciativa afetou positivamente a atitude em relação à equidade de género na educação dentro das comunidades locais. Contudo, a análise quantitativa revelou vários desafios relacionados com a equidade de género no acesso e aproveitamento escolar. A iniciativa contribuiu para a realização do direito à educação, inclusive para as crianças com deficiências. Contudo, existem ainda algumas escolas EAC com ciclos incompletos, e existem muitas crianças com idade muito superior à idade do nível que frequentam, o que prejudica este direito. A iniciativa contribui também para a realização dos direitos a água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a permanecerem saudáveis, e o registo de nascimento. Além disso, a iniciativa contribuiu para reduzir a desigualdade do acesso à educação na Guiné-Bissau, selecionando escolas nas áreas mais desfavorecidas. A iniciativa produziu dois estudos sobre crianças fora do sistema escolar. Contudo, serão necessários ainda mais esforços para abordar alguns dos fatores que impedem as crianças a frequentar a escola, como o trabalho infantil e o casamento precoce.

As conclusões finais da avaliação foram objeto de um intercâmbio com o Escritório de País e o Escritório Regional da UNICEF, e outras partes interessadas, incluindo durante o workshop de validação em Bissau no dia 23 de janeiro de 2020.

8. Lições aprendidas

A avaliação tirou as seguintes lições aprendidas:

LA1: É importante de concentrar os esforços iniciais num número viável de áreas geográficas e temáticas. A abordagem holística é muito ambiciosa para um país como a Guiné-Bissau, com os seus muitos desafios e restrições. A experiência EAC mostra que há risco de estender demais tal iniciativa, por isso pode ser preferível começar com um número limitado de regiões ou distritos. Caso contrário, é difícil monitorar tal iniciativa.

LA2: As intervenções nos níveis micro, meso e macro devem ser equilibrados. A experiência da EAC demonstrou que vale a pena intervir diretamente no nível escolar (micro), mas que também é necessário trabalhar em estreita colaboração com os setores e regiões (meso) e o MEN (macro), a fim de influenciar as políticas baseadas na experiência da iniciativa.

LA3: Monitoramento e avaliação podem fornecer dados importantes para orientar as intervenções. Os dados ao nível escolar e provincial são vitais para identificar problemas e monitorar o progresso em relação ao acesso, qualidade e inclusão. Esses dados devem incluir, no mínimo, frequência, retenção e completamento, desagregados por género e deficiência. Para tanto, uma iniciativa da EAC poderá ter de criar capacidade estatística nos níveis macro, meso e micro.

LA4: O envolvimento e a liderança da comunidade são cruciais, particularmente no ambiente com capacidade governamental limitada. O envolvimento das comunidades locais no apoio à educação, incluindo a educação das meninas e das crianças com deficiência, é um fator decisivo para o sucesso de uma iniciativa deste tipo. Entre muitos outros benefícios, pode permitir que as escolas continuem a operar mesmo entre greves de professores.

LA5: Resiliência contra a rotatividade de pessoal contribui para a eficácia e sustentabilidade. Num ambiente político volátil, uma intervenção plurianual pode sofrer frequente rotatividade no nível da diretoria de instituições parceiras, incluindo o Ministério da Educação, diretores regionais e diretores escolares. Para o efeito, é importante antecipar esta rotatividade e adotar medidas atenuantes. Estes podem incluir a formação de pessoal em níveis mais baixos, formação de todos os diretores e/ou professores, intervindo na fase de pré-serviço e a colocação de cartazes resumindo os principais aspetos da EAC ao nível escolar. A nível do UNICEF, é necessário um investimento contínuo na gestão do conhecimento como medida para fazer face à rotatividade do pessoal.

9. Recomendações

A avaliação propõe as seguintes recomendações estratégicas (destinatários entre parênteses):

RE1: Reduzir o número de regiões (2-3), de escolas (8-10) e de elementos temáticos (3-4) da iniciativa, para facilitar a qualidade das intervenções e para se poderem concentrar mais esforços no trabalho upstream. (UNICEF)

RE2: Integrar os principais elementos da EAC e PNQ na formação pré-serviço. (UNICEF, MEN e parceiros)

Alem disso, a avaliação propõe as seguintes recomendações operacionais (destinatários entre parênteses):

RO1: Desenvolver um plano para usar a educação de pares através das Comissões de Estudos (COMES) sistematicamente. (UNICEF, Direções Regionais e inspetores)

RO2: Monitorar os resultados de abandono e aprendizagem nas escolas da EAC, e advogar o PAM a desagregar sua coleta de dados pelas escolas EAC/não-EAC. (UNICEF, MEN, PAM e parceiros ONG)

RO3: Harmonizar as intervenções em nome das crianças com deficiência em todas as escolas e promover a integração do próximo manual de Humanity & Inclusion nos PNQ. (UNICEF, MEN e parceiros ONG)

RO4: Identificar “campeões” entre os COGES, e promover a educação de pares com outros COGES. (UNICEF, Direções Regionais, inspetores e COGES)

RO5: Estreitar a coordenação com a iniciativa de educação básica do Banco Mundial para garantir sinergias e a sustentabilidade de EAC. (UNICEF, Banco Mundial)

RO6: Garantir a disponibilidade de livros escolares e manuais de professores, bem como cartazes resumindo os principais elementos da EAC e cartazes que descrevem os principais aspetos da higiene nas escolas. (UNICEF, MEN, parceiros ONG)

RO7: Fortalecer o aspeto de qualidade da EAC, monitorando os resultados de aprendizagem, utilizando uma das metodologias comuns da região (por exemplo, PASEC ou EGRA/EGMA). (UNICEF, Effective Intervention, MEN)

As recomendações estratégicas e operacionais foram validadas no workshop de validação.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto da avaliação

A instabilidade tem sido uma característica constante do país desde que ganhou a independência há 40 anos. O poder mudou sucessivamente de mãos com a renovação regular do pessoal de gestão nos ministérios, incluindo o Ministério da Educação (MEN). Esta instabilidade política tem minado profundamente a administração pública de um país com necessidades quase incalculáveis: a esperança de vida é de 50 anos, 70% da população vive abaixo da linha da pobreza, e 50% dos adultos não sabem ler nem escrever.⁶ A situação social e de saúde é tão crítica a ponto de colocar o país perto da parte inferior do ranking do índice de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (178º de 187 países).⁷

As escolas, em particular, são afetadas por esta situação geralmente precária. Com o sistema educativo enfrentando forte pressão dos 40% da população com menos de 17 anos, também enfrenta um nível muito alto de insegurança alimentar, ameaças frequentes de greve por parte dos professores e alto risco de inundações em muitas escolas.

De acordo com a UNESCO, a Guiné-Bissau tem um "nível anormalmente baixo de provisão escolar completa."⁸ Com 60% das crianças completando os seis anos do ensino básico, o país está longe de atingir o objetivo da educação para todos, que é, no entanto, considerado como o mínimo para alcançar a alfabetização sustentável. O abandono escolar é atribuível a três fatores em particular: (i) a entrada tardia na escola (as crianças na Guiné-Bissau entram na escola em média quatro anos mais tarde do que a idade oficialmente especificada); (ii) repetição excessiva de alunos (mais de 20% dos que estão no ensino primário); e (iii) as poucas escolas que oferecem o ciclo primário completo de seis anos (apenas 25% das escolas). Além disso, a participação e o desempenho escolar são dificultados por frequentes greves de professores e instabilidade política.

Da mesma forma, a qualidade geral de aprendizagem do país é muito pobre. Os resultados de uma avaliação de 2015 tomou em consideração a pontuação média obtida pelos alunos. Para os testes do 2º ano, a pontuação média obtida em matemática era de 50/100 e, 48/100 em português. O estudo diz-nos que cerca de metade dos alunos avaliados se situam acima destas médias. Para os testes do 5º ano, a pontuação média obtida em matemática era de 31/100 e 40/100 em português. Metade dos alunos avaliados em matemática obtiveram uma pontuação abaixo da média das pontuações e, mais da metade abaixo da média das pontuações em português.⁹ Como descrito na Figura 1, existem diferenças significativas por região.

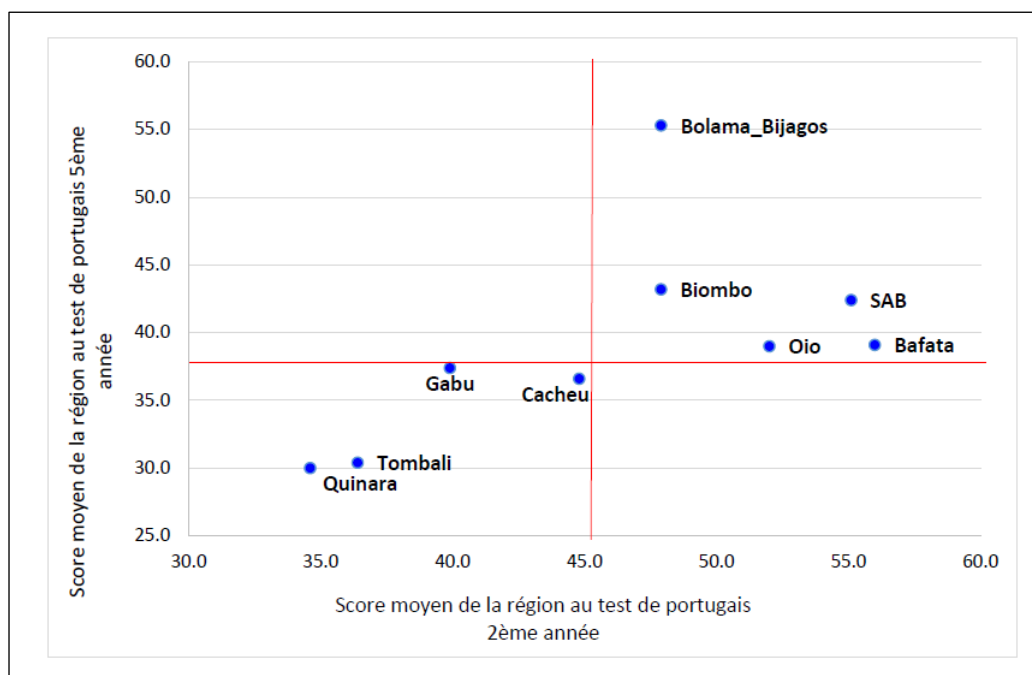
⁶ UNESCO Pôle de Dakar: "Guinea-Bissau, Country Note 26." November 2016

⁷ <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking>

⁸ UNESCO Pôle de Dakar: "Guinea-Bissau, Country Note 26." November 2016.

⁹ Ministério de Educação Nacional: "Evaluation nationale du niveau des acquisition des élèves 2ème et 5ème année." 2015. / O relatório não fornece os respectivos dados desagregados por sexo.

Figura 1- Resultados dos alunos num teste de Português, 2º e 5º ano, por região



Fonte : Ministério de Educação Nacional: "Evaluation nationale du niveau des acquisition des élèves 2ème et 5ème année." 2015

Apesar desses problemas, a educação é reconhecida como um direito básico na Guiné-Bissau e é central para a visão do país para o desenvolvimento. A Lei de Bases do Sistema Educativo declara que todos os guineenses têm o direito à educação e cultura (Artigo 2) e afirma que o ensino básico é universal e obrigatório. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado (Artigo 12). A Lei de bases prevê igualmente no seu Artigo 34º a Educação Especial em função do tipo e grau de deficiência e do ritmo de aprendizagem do educando, assim como a garantia de acompanhamento e complemento pedagógico aos alunos do ensino básico com necessidades escolares específicas.¹⁰

Sob a base desta lei, o Governo da Guiné-Bissau assumiu o compromisso de melhorar a qualidade da educação básica. No Plano Nacional Estratégico e Operacional 2015-2025 do país ("Terra Ranka"), a educação é encarada como pilar do "eixo de desenvolvimento humano".¹¹ O Governo da Guiné-Bissau foi mais longe ao proceder à articulação das principais metas com os resultados da aprendizagem decorrentes da Carta da Política Educativa. A Política Nacional de Educação em uníssono com o Plano Nacional Estratégico e Operacional defende uma educação para a "redução da pobreza", o "desenvolvimento do capital humano" e para a "Paz e os Direitos Humanos".¹²

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação básica na Guiné-Bissau é organizada em três ciclos que abrangem os primeiros nove anos de escolaridade. O primeiro ciclo é graus 1-4 (EB1); o segundo ciclo níveis 5-6 (EB2), e o terceiro ciclo níveis 7-9 (EB3). Os dois primeiros ciclos são obrigatórios e gratuitos e constituem todo o ciclo do ensino primário; o terceiro ciclo é comparável ao primeiro ciclo de ensino secundário e exige que os alunos paguem uma taxa.

¹⁰ República da Guiné-Bissau: "Lei de Bases do Sistema Educativo." 2009.

¹¹ República da Guiné-Bissau: "Plano Nacional Estratégico e Operacional, 2015-2025."

¹² Ministério da Educação Nacional: "Carta da Política educativa." 2016.

1.2. Objeto da avaliação

Para responder aos desafios do sistema educativo e facilitar o alcance da educação para todas crianças da Guiné Bissau, o UNICEF apoia o Ministério da Educação Nacional (MEN) na implementação da iniciativa Escola Amiga da Criança (EAC), lançada em 2011. Os parceiros implementadores da iniciativa tem sido as seguintes ONG: Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), Effective Intervention, Fundação Fé e Cooperação (FEC), Humanity & Inclusion (antigo nome: Handicap International) e Plan International.

No decurso do trabalho do UNICEF em vários países, modelos de EAC têm emergido como uma “solução em pacote” e um instrumento holístico para a realização de um conjunto abrangente de intervenções de qualidade na área da educação. As Escolas Amigas da Criança aplicam, em diversos contextos, os três princípios fundamentais – centralização na criança, inclusão e participação democrática. De acordo com o Sr. Representante do UNICEF em 2011, escolas a funcionar em contextos sociais muito diversos, com diferentes níveis de recursos e servindo populações com diferentes necessidades conseguiram ser centradas nas crianças, promover a participação democrática e serem inclusivas.¹³

Com base no sucesso promissor no uso de modelos de EAC em outros países, o UNICEF tem advogado a favor desta abordagem na preferência de tendências de investimento sequencial em fatores ou aspetos específicos como a formação de professores ou a provisão de manuais ou livros escolares como determinantes da qualidade. Durante a primeira fase iniciativa na Guiné-Bissau (2011-2015), 145 escolas foram alvo com atividades nas áreas de educação, água e saneamento, saúde e proteção à criança. O orçamento previsto foi de 15 milhões de dólares.

Na Guiné-Bissau, foi adicionado um "+ (mais)", como as atividades da EAC estenderam para além do ensino básico e também incluíram alfabetização para adultos, que são principalmente as mães das crianças, bem como pré-escolar para pequena infância.¹⁴ A figura 2, retirada de uma brochura de 2011¹⁵, descreve os elementos da abordagem inicial da EAC na Guiné-Bissau.

¹³ UNICEF: “Relatório CoGES”, Dezembro de 2018.

¹⁴ MEN/UNICEF: “Escola Amiga da Criança + na Guiné-Bissau: Abordagem holística do desenvolvimento das crianças através da educação.” 2011.

¹⁵ MEN/UNICEF: “Escola Amiga da Criança + na Guiné-Bissau: Abordagem holística do desenvolvimento das crianças através da educação.” 2011.

Figura 2- Elementos da EAC na Guiné-Bissau (2011)



Para concretizar estes aspetos, um Regulamento Interno do Agrupamento de EAC foi adotado pelo MEN (ano desconhecido).¹⁶

No início da iniciativa, os seguintes resultados específicos por componente da iniciativa deviam ser alcançados até 2015:¹⁷

- R 1: Todas as crianças nas 145 zonas de captação da escola, particularmente os mais vulneráveis, frequentam a escola primária. (Inclusão)
- R 2: Todas as escolas das 145 áreas de captação escolares alvo, particularmente as mais desfavorecidas, proporcionam uma educação de qualidade aos alunos. (Ensino centrado na criança)
- R 3: Famílias/comunidades nas 145 áreas de captação escolar têm maior conhecimento para participar da abordagem EAC para a qualidade da educação e enviar seus filhos para a escola (gestão participativa)

¹⁶ Ministério de Educação Nacional. "Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Amigas da Criança."

¹⁷ UNICEF. "Basic Education and Gender Equality Guinea Bissau 2011–2015: Natcom Donor Toolkit." 2011.

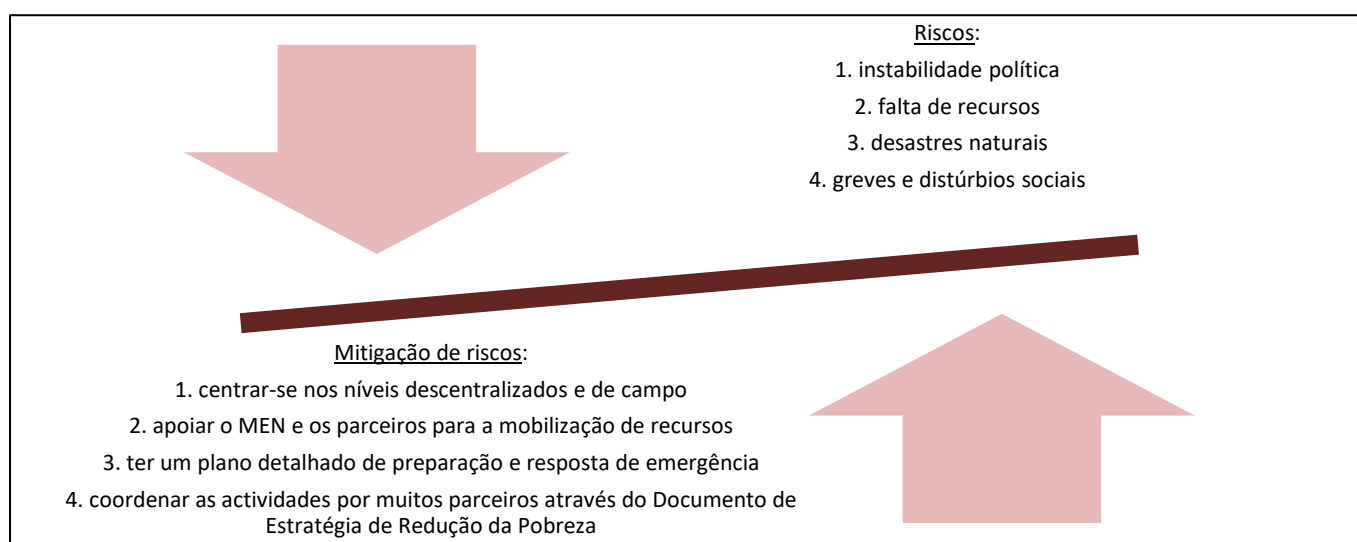
Alem destes resultados, a equipa de avaliação não encontrou uma coerente teoria de mudança da iniciativa. Por isto, propõe-se usar como base a seguinte teoria de mudança para orientar a avaliação, que inclui os resultados mencionados acima, mas vai além disso. Segundo esta teoria de mudança, o objetivo geral é: alunos e alunas das escolas primárias-alvo contam com um ambiente de aprendizagem melhorado baseado no exercício de seus direitos. Os objetivos específicos são:

- Promover equidade e acesso
- Assegurar um ambiente saudável e seguro
- Melhorar a qualidade de aprendizagem
- Sensibilizar a comunidade e encorajar a gestão participativa
- Reforçar a educação dos adultos
- Apoiar a preparação para escola
- Integrar EAC no sistema educativo¹⁸

Para além disso, sugere-se que o impacto global da iniciativa seja entendido como: Crianças frequentam a escola num ambiente positivo e seguro, e aprendem habilidades e competências relevantes.

¹⁸ UNICEF: “Country Programme Document: Guinea-Bissau 2016-2020”, 2015.

Figura 3- Proposta de teoria de mudança



No final desta primeira fase, não houve nenhuma avaliação, para determinar se os resultados mencionados acima foram atingidos até 2015.

A segunda fase da iniciativa EAC, que começou em 2016, está alinhada com o Documento do Programa do País do UNICEF (CPD) 2016- 2020. Como principal objetivo em termos de educação, o Programa do País visa garantir que todas as crianças em todas as regiões tenham acesso a serviços de educação inclusivos e abrangentes. É dada prioridade à entrada na escola primária na idade certa, aumento da retenção do ensino primário, taxas de conclusão e transição para o ensino secundário, especialmente para meninas em áreas com altas taxas de casamento infantil.¹⁹

¹⁹ UNICEF: "Country Programme Document: Guinea Bissau, 2016-2020", 2016.

A iniciativa EAC insere-se no resultado 6, produto 1 do Programa Educação do CPD: "Um quadro regulamentar que aumenta o acesso à aprendizagem de qualidade e estabelece padrões de intervenções de qualidade nas escolas primárias, de acordo com o quadro da Escola Amiga da Criança, em vigor e intervenções implementadas." O CPD destaca a abordagem das escolas para crianças mais (EAC+), a ser pilotada e regularizada no sistema educativa, com ênfase na obtenção de comunidades locais e pais envolvidos na gestão escolar. Esse modelo expandido inclui não apenas a educação básica, mas também a alfabetização das mulheres e o desenvolvimento da primeira infância. A iniciativa EAC também apoia o Plano Setorial da Educação 2017-2025, com o objetivo de garantir acesso e equidade no nível básico de educação.²⁰

De acordo com a chefe da Secção de Educação nesta época, a mudança não foi para expandir para outras escolas, mas para se concentrar naqueles que existiam, fortalecendo a qualidade da educação e inclusão. A Secção de Educação sentiu que se estava a concentrar em demasiadas dimensões sem uma estratégia de qualidade adequada.²¹ Consequentemente, o número de escolas primárias foi reduzido a 46. Em paralelo, o trabalho foi refocalizado no desenvolvimento da primeira infância dentro das escolas e nos primeiros anos da escola primária.

As 46 escolas beneficiárias da segunda fase são distribuídas por 18 setores nas regiões de Gabu, Bafatá, Oio, Quinara e Tombali da Guiné Bissau, como se apresenta na tabela 1.

Tabela 1- Escolas beneficiárias EAC em 2016

Região	Setor	Número de Escolas EAC	Tabancas abrangidas	Crianças ²²
Oio	Mansoa	3	28	3 248
	Nhacra	3	13	
	Farim	1	9	
	Bissorã	4	25	
Subtotal		11	75	
Bafatá	Badora	3	14	1 653
	Bafata/Cossara	2	10	
	Contuboel	3	26	
	Ganadu	2	7	
Subtotal		10	57	
Gabu	Boé	5	11	1 368
	Pitche	3	9	
	Pirada	1	1	
	Gabu	1	2	
Subtotal		10	23	
Quinara	Tite	2	15	1 802
	Fulacunda	1	4	
	Buba	1	7	
	Empada	6	42	
Subtotal		10	68	
Tombali	Catio	4	23	
	Cacine	1	11	

²⁰ Ministério de Educação Nacional: "Programme Sectoriel de l'Education de la Guiné Bissau (2017 -2025)", 2017.

²¹ Email de um entrevistado de UNICEF, 21 de novembro de 2019.

²² Dados desagregados por sexos não eram disponíveis.

Subtotal	5	34	1 431
Total	46 Escolas	257 Tabancas	9 502

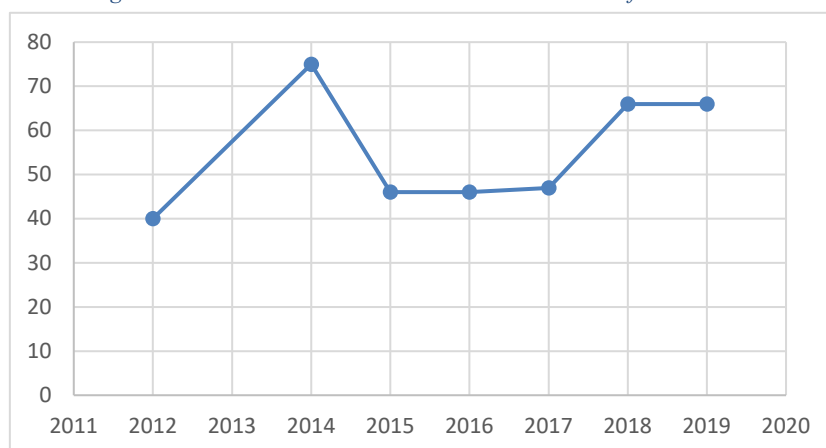
Durante a implementação do atual ciclo de programa, o UNICEF tem estado em excelente posição para colocar a iniciativa EAC firmemente no setor de educação do país, através de sua posição como agência de coordenação da Parceria Mundial para a Educação (PME) (até 2017) e chefe de fila dos parceiros da educação. Assim, uma das principais realizações tem sido a adoção de Padrões Nacionais de Qualidade (PNQ) para a escola primária com base dos princípios EAC. As normas equipam o MEN com normas de qualidade para ajudá-los a desempenhar melhor a sua função regulamentar e melhorar a qualidade geral da educação. Abrangem diferentes dimensões, incluindo educação e gestão de qualidade e irão melhorar a retenção, a qualidade e a aprendizagem nas escolas.²³

Em 2017, o UNICEF e o MEN organizaram uma visita de 111 professores e diretores escolares de escolas amigas das crianças a escolas que foram apoiadas pelo parceiro de educação Effective Intervention. Os professores foram convidados a aprender novos métodos pedagógicos centrados na criança através da observação em sala de aula. Esta foi uma experiência de aprendizagem positiva para os participantes, que preferiram a formação teórica ministrada em uma sala. Esta metodologia de formação inovadora será replicada pelo MEN, especialmente para a capacitação dos professores sobre práticas pedagógicas.²⁴

Em 2018, o MEN foi apoiado para expandir o modelo da abordagem da EAC, em parceria com a ONG Plan International. Durante este ano, mais 19 escolas primárias (levando o total para 66 escolas de 1.695 no país) e 30 novas pré-escolas somando-se a 39 existentes) adotaram a abordagem, atingindo 16.168 (48 por cento meninas) crianças do ensino primário e 1.948 crianças com idades entre 3-5 anos.²⁵

A figura 4 mostra as mudanças no número de escolas abrangidas pela iniciativa entre 2011 e 2019. Indica que a meta de 145 escolas estabelecida em 2011 nunca foi atingida.

Figura 4- Desenvolvimento do número das escolas beneficiárias EAC



De acordo com os dados fornecidos pelo UNICEF, a iniciativa previu um orçamento de \$15 milhões para o período 2011-2014. Pelo período 01/2016 - 12/2020, foram planejados \$4,875 milhões pelo Resultado 1

²³ UNICEF: "Country Office Annual Report", 2016.

²⁴ UNICEF: "Country Office Annual Report", 2017.

²⁵ UNICEF: "Country Office Annual Report", 2018.

"Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade", o que abrange a iniciativa EAC, entre outros aspetos. O financiamento para a iniciativa foi disponibilizado pelo Governo do Japão, bem como pelos Comitês Nacionais da UNICEF de França, Holanda, Japão, Espanha e Luxemburgo.

Tabela 2- Alvos da iniciativa EAC, por fase

Alvo	Fase 1	Fase 2
Número de escolas	145	46
Número de professores	<i>não disponível</i>	<i>não disponível</i>
Número de alunos	29.952*	9.502

**O número de alunos não foi apresentado nos documentos iniciais. Em vez disso, foi recalculado com base no número de alunos por escola na Fase 2.*

As 46 escolas da EAC, que foram selecionadas no início da segunda fase em 2016, já tinham feito parte da iniciativa na primeira fase. Desde 2016, foram acrescentadas mais 20 escolas, que não tinham participado na iniciativa durante a primeira fase, elevando assim para 95 o total de escolas atingidas pela iniciativa.

1.3. Finalidade da avaliação

Esta avaliação tem dois objetivos: responsabilidade e aprendizagem organizacional.

- No que diz respeito à a responsabilidade, esta avaliação satisfaz a obrigatoriedade de informar sobre a utilização dos recursos atribuídos a esta parte do programa da UNICEF aos doadores (responsabilidade vertical) e aos beneficiários (responsabilidade horizontal).
- No que diz respeito à aprendizagem, a avaliação gerará evidências sobre o desempenho da iniciativa, que servirão de base para melhorar as iniciativas futuras.

Especificamente, na Guiné-Bissau, a avaliação fornecerá ao Governo e aos seus parceiros recomendações que servirão de base para orientações estratégicas sobre a questão crítica da qualidade do ambiente escolar e do seu impacto. sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estas lições ajudarão a informar futuras ações para melhorar a qualidade das escolas. Esta avaliação está a decorrer num momento fulcral, no final do atual programa de cooperação Guiné-Bissau - Unicef 2016-2020 e no início de uma nova ronda de cooperação para o período de cinco anos 2021-2025. Como tal, os resultados obtidos ajudarão a definir melhor o posicionamento do novo programa no que respeita à qualidade da aprendizagem.

Posto isto, os usuários e usos pretendidos desta avaliação estão especificados na tabela 3 abaixo.

Tabela 3-Usuários e usos pretendidos da avaliação

Usuários da avaliação	Usos da avaliação
Secção de Educação UNICEF Guiné Bissau	Contribuir para a definição de prioridades e estratégias adequadas para a implementação de educação de qualidade para o próximo Programa de Cooperação (2021 - 2025).
Doadores	Financiamento directo de doadores (incluindo o Banco Mundial, A Cooperação Portuguesa, Parceria Global de Educação) para as intervenções mais eficientes e eficazes destinadas a melhorar a qualidade da educação.
Escritório Regional do UNICEF (Seção de Educação)	- Identificar e disseminar as boas práticas e lições aprendidas na região, a fim de alcançar o resultado regional sobre o acesso à educação. - Defender investimentos adequados para garantir programas de educação de qualidade e os melhores resultados de aprendizagem.
Comunidades/beneficiários	Melhor propriedade dos resultados da iniciativa e continuar os esforços para a construção de um ambiente de aprendizagem mais propício dentro e ao redor da escola.
Governo (Ministério da Educação e outros ministérios)	Orientar melhor os seus esforços na definição e implementação do documento que estabelece normas nacionais para uma escola de qualidade.
ONG /outros parceiros	Otimizar e focar melhor a estratégia operacional na educação e desenvolvimento da primeira infância, especialmente em futuras parcerias com o UNICEF.

1.4. Objetivos da avaliação

Os objetivos específicos da avaliação são os seguintes:

5. Determinar a relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e temas transversais (direitos humanos, equidade e género) da iniciativa EAC;
6. Analisar os desafios na implementação das abordagens (incluindo a possível lacuna entre o desenvolvimento de padrões e sua implementação prática);
7. Identificar e documentar as principais lições aprendidas e boas práticas para replicar a implementação das abordagens;
8. Formular recomendações operacionais e estratégicas para melhorar a qualidade da educação por meio da abordagem EAC.

1.5. Escopo da avaliação

De acordo com os termos de referência, determinou-se o escopo temático, cronológico e geográfico da avaliação, que se apresenta de seguida.

1.5.1. Escopo temático

A avaliação cobre todos os temas e intervenções da iniciativa EAC (educação básica, educação pré-escolar, educação inclusiva, alfabetização feminina, WaSH, ambiente escolar etc.) realizadas no âmbito da iniciativa.

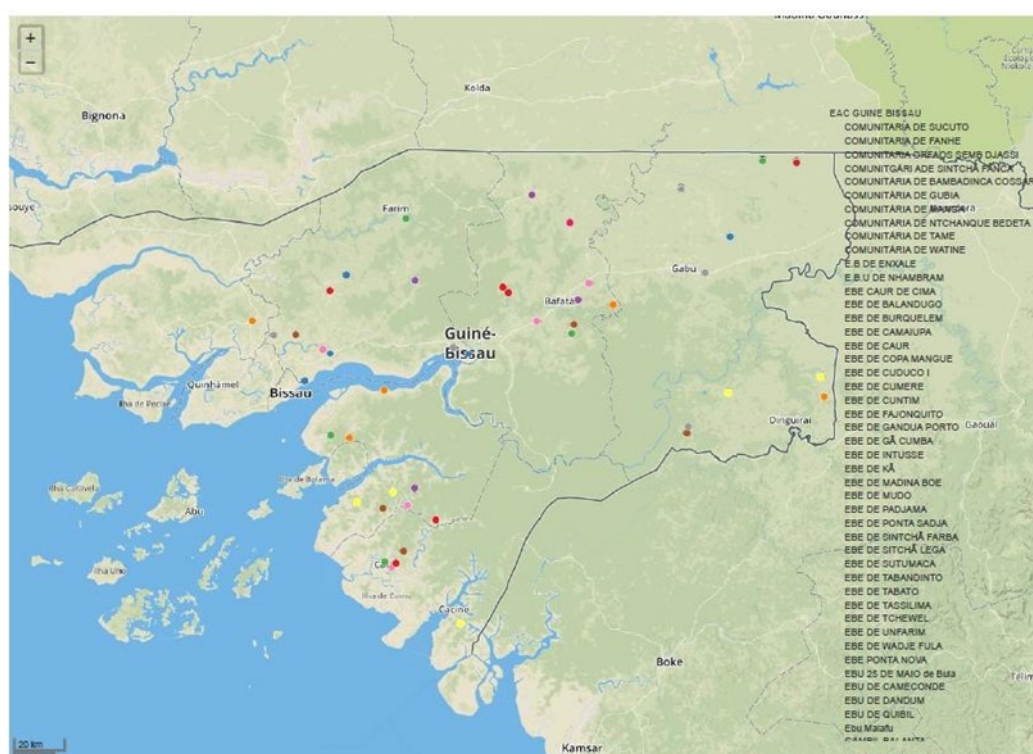
1.5.2. Escopo cronológico

A avaliação cobre os últimos dois ciclos da iniciativa: 01/2011 - 12/2015 e 01/2016 - 11/2019.²⁶

1.5.3. Escopo geográfico

A iniciativa EAC visa 46 escolas distribuídas por 18 setores nas regiões de Gabu, Bafatá, Oio, Quinara e Tombali, como se apresenta no mapa na Figura 5 abaixo.

Figura 5- Localização das escolas beneficiárias da iniciativa EAC na Guiné-Bissau



Para a avaliação, foram coletados dados de uma amostra selecionada de seis escolas das regiões de Bafatá e Oio – ver Capítulo 2.4 (“Amostra”).

²⁶ O segundo ciclo da iniciativa continuará até dezembro de 2020.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Critérios da avaliação

A avaliação tem como base os quatro critérios da OCDE/CAD: relevância, eficácia, eficiência e sustentabilidade. Considerações sobre direitos humanos, género e equidade também foram apreciadas como parte desta avaliação.

Embora o critério de impacto não tenha sido selecionado para essa avaliação devido à falta de dados de base (“baseline”), algumas indicações de impacto foram capturadas no critério de eficácia.

Critério	Definição
Relevância	Medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção de desenvolvimento correspondem às expectativas dos beneficiários, às necessidades do país, às prioridades globais, às políticas dos parceiros e dos doadores. Confere se as atividades e os resultados da intervenção estão em linha com os programas estabelecidos e correspondem de forma adequada às necessidades identificadas.
Eficácia	Medida segundo a qual os objetivos da intervenção de desenvolvimento foram atingidos, ou se espera serem alcançados, tendo em consideração a sua importância relativa. Mede em que medida a ajuda atinge os seus objetivos. É, assim, a relação entre os objetivos pretendidos e os resultados alcançados.
Eficiência	Medida segundo a qual os recursos são convertidos em resultados da forma mais económica. Se há uma boa relação custo-benefício. Mede a produtividade da intervenção, no sentido em que ela será tanto mais eficiente quanto conseguir atingir os seus objetivos ao menor custo possível.
Sustentabilidade	Continuidade em relação aos benefícios resultantes de uma intervenção de desenvolvimento, após a sua conclusão. Medir a probabilidade dos benefícios perdurarem no longo prazo. Visa saber em que medida os grupos alvo podem e querem apropriar-se dos resultados dessa intervenção.
Direitos humanos, género e equidade	Mede a inclusão das dimensões de direitos humanos, género e equidade tanto em termos de processos empregues durante a intervenção quanto em relação aos resultados alcançados.

2.2. Questões da avaliação

Um conjunto de questões de avaliação foram desenvolvidas pelo UNICEF nos TdR para orientação da avaliação, que foram revistas pela equipa de avaliação, como se apresenta seguidamente. Com base nestas questões, foi criada uma matriz de avaliação (apresentada no anexo 7.2.) que liga cada questão a um conjunto de indicadores de avaliação e a instrumentos e métodos necessários para recolha de dados.

Relevância	
1.	Em que medida os objetivos estão alinhados com os objetivos de planeamento nacional/estratégias nacionais, relativos ao setor de educação?
2.	Em que medida as diferentes necessidades dos beneficiários previstos e, em particular, os mais vulneráveis, foram objeto de uma avaliação preliminar na fase de conceção da iniciativa? Em que medida os resultados dessa avaliação informaram o planeamento e a implementação da iniciativa?
3.	Em que medida os objetivos e as atividades da iniciativa EAC são pertinentes para as mudanças desejadas para as crianças (meninas e meninos) por todas as partes interessadas no setor educativo? Em que medida as atividades propostas foram adaptadas aos objetivos pretendidos da iniciativa? (Permite que os alunos se beneficiem efetivamente de um ambiente propício à aprendizagem e melhorem o seu nível de aprendizagem a traves EAC)
Eficácia	
Resultados	
1.	Quais são os resultados concretos alcançados no final do período de implementação da iniciativa em relação aos objetivos? Quais são os resultados não intencionais? Sub-questões: a) Quais são as mudanças positivas e/ou negativas observadas nos beneficiários (alunos, professores, pais, comunidades etc.) para quem a abordagem EAE contribuiu? b) Em que medida a abordagem da EAC ajudou a influenciar as perceções de famílias, beneficiários e comunidades sobre a educação em geral e a escola? c) Em que medida a abordagem teve êxito em fornecer às crianças que frequentam as EAC um pacote mínimo de serviços integrados (registo de nascimento, competências de leitura, numeracia, competências para a vida quotidiana)?
2.	Quais são os fatores facilitadores e/ou barreiras identificados para a implementação eficaz do EAC?
Processo	
3.	Em que medida as partes interessadas e beneficiários foram envolvidos apropriadamente no desenvolvimento das atividades?
4.	Em que medida o modelo de EAC que integra o ambiente de aprendizagem é um fator na qualidade do ensino e da aprendizagem?
Eficiência	

1.	Em que medida os recursos financeiros, humanos e patrimoniais foram: - Suficientes (em quantidade) em relação às necessidades identificadas e aos resultados esperados? - Adequados (em termos de qualidade) em relação aos resultados esperados? - Implementados atempadamente?
2.	Em que medida os mesmos resultados poderiam ser alcançados por outras alternativas menos dispendiosas?
3.	Quais são os fatores de gestão que favoreceram ou prejudicaram a eficiência da iniciativa?
Sustentabilidade	
1.	Em que medida o governo, inspetores, diretores, professores, pais e comunidades adotaram as abordagens da EAC em Guiné-Bissau?
2.	Em que medida foram implementadas as condições necessárias para a apropriação nacional e regional das intervenções do UNICEF e os seus parceiros, após o final da iniciativa? Em que medida as intervenções da iniciativa continuarão no país sem o apoio de parceiros, como o UNICEF?
3.	Em que medida as abordagens da iniciativa foram incorporadas nas normas e padrões nacionais para uma escola de qualidade?
4.	Quais são os fatores que favorecem a sustentabilidade da abordagem EAC?
Temas transversais: Género, direitos humanos e equidade	
1.	Em que medida os meninos/meninas mais vulneráveis e/ou de áreas mais desfavorecidas dos municípios cobertos foram beneficiados pela iniciativa no país?
2.	Em que medida a iniciativa oferece as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem para meninas e meninos?
3.	Em que medida a iniciativa abordou as barreiras específicas de género que impedem que meninas e meninos tenham acesso às atividades e serviços à sua disposição?
4.	De forma geral, em que medida considerações específicas de género, direitos humanos e equidade foram tomadas em consideração na conceção, planeamento, implementação e monitoramento da iniciativa?

2.3. Métodos de Recolha de Informação

A metodologia desenvolvida tomou em consideração as diretrizes do *United Nations Evaluation Group (UNEG)*, as Normas e *Standards* para Avaliação da UNEG, vis-à-vis a integração de elementos transversais (abordagem baseada nos direitos humanos (*HRBA*), equidade e igualdade de género, com base no Documento Orientador *Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluations*.

A avaliação empregou uma abordagem de análise de contribuição, recorrendo a métodos mistos para a recolha e análise de informação, a fim de otimizar os pontos fortes dos métodos qualitativos e quantitativos;

para coletar dados ricos, precisos e mensuráveis; e, para garantir a validade dos resultados através da triangulação.

2.3.1. Análise documental

A análise documental coletou informações de relatórios de progresso, circulares governamentais e outras fontes e comparou-as com os documentos iniciais da iniciativa (ver Anexo 7.7 para a lista completa de documentos utilizados pela avaliação).

Estas informações foram importantes para obter uma visão geral da iniciativa, identificar lacunas de conhecimento e ajudar a desenvolver hipóteses sobre a relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade, direitos humanos, equidade e igualdade de gênero no contexto do país. Também ajudou a refinar as perguntas para as entrevistas face-a-face e os grupos focais.

2.3.2. Dados quantitativos secundários

Os dados recolhidos pelo UNICEF e os seus parceiros através do *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS) 2014 e das estatísticas escolares foram analisados. Os dados de matrículas e desempenho nas escolas que participam na iniciativa EAC foram comparados com as médias nacionais e regionais.

Essa análise de dados secundários complementou a análise documental no estabelecimento da base de conhecimento e orientou a coleta primária de dados qualitativos. Além disso, serviu como um ponto de referência para a triangulação de dados.

2.3.3. Entrevistas com informadores chaves

No âmbito da avaliação, foram realizadas entrevistas presenciais no país com as principais partes interessadas das respetivas entidades governamentais a nível nacional e regional, agências implementadoras, e funcionários do UNICEF (ver Guião de entrevistas, Anexo 7.4.1). Os participantes foram identificados propositadamente com base nas recomendações do UNICEF e através de *snowballing*.

Em conjunto com o UNICEF, foram selecionadas seis escolas. Nestas escolas, foram realizadas entrevistas individuais com professores e administradores das escolas.

Os dados que emergiram das entrevistas foram usados para colmatar lacunas no conhecimento que surgiram da análise documental e da análise quantitativo dos dados. Também serviram como outro ponto de referência para a triangulação de dados.

2.3.4. Observação direta

Em três das escolas visitadas, foram efetuadas observações em sala de aula (seis no total), para avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Em particular, os avaliadores consideraram até que ponto os processos na sala de aula empregam uma instrução centrada no aluno e envolvem alunos de forma significativa e eficaz. Para este fim, foi desenvolvida uma ferramenta específica de observação em sala de aula (ver Guião de observação da aula, Anexo 7.4.3).

Adicionalmente, foi observado a infraestrutura e o ambiente da escola: salas de aula, casas de banho, furos de água, afixação pública dos dados da escola, etc. através de uma ferramenta específica desenvolvida para o efeito (ver Guião de infraestrutura e serviços, Anexo 7.4.4).

2.3.5. Grupos focais

Dados qualitativos foram também recolhidos através da realização de vários grupos focais com os professores, crianças, pais e membros da comunidade beneficiários da iniciativa (ver Guião de grupo focal, Anexo 7.4.2).

Cada grupo focal foi composto por uma amostra de professores, alunos ou pais e membros da comunidade das escolas selecionadas. Os alunos foram selecionados aleatoriamente. No caso de professores e pais e membros da comunidade, os participantes foram selecionados por conveniência com base na sua disponibilidade. Dois dos grupos focais foram diferenciados por género, para facilitar a livre expressão dos rapazes e das raparigas.

2.3.6. Workshop de validação

Foi realizado um workshop de validação em Bissau no dia 23 de Janeiro de 2020, com o UNICEF, parceiros de implementação, parceiros governamentais e não-governamentais, por forma a recolher feedback sobre as descobertas, conclusões e recomendações que foi incorporado no relatório da avaliação.

2.4. Amostra

Foram realizadas entrevistas presenciais com 26 partes interessadas, como se apresenta na tabela 4 (para a lista detalhada, ver Anexo 7.3).

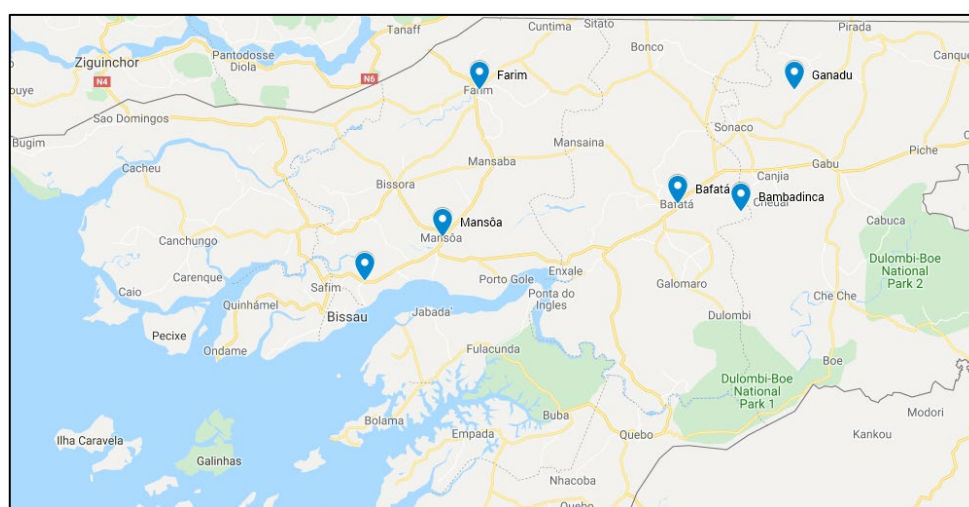
Tabela 4- Entrevistas semi-estruturadas

Nível nacional	Mulheres	Homens	Total
1. UNICEF	4	2	4
2. Ministério da Educação Nacional	1	2	3
3. Banco Mundial	1	-	1
4. Plan International	-	1	1
5. Effective Intervention	1	-	1
6. ADPP - Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo	-	1	1
7. FEC - Fundação Fé e Cooperação	1	-	1
8. Humanity & Inclusion	1	1	2
9. PAM – Programa Alimentar Mundial	-	1	1
Oio			
10. Direção Regional da Educação	-	1	1
11. Professores e Administradores da Escola	-	3	3
Bafatá			

12. Direção Regional da Educação	-	2	2
13. Professores e Administradores da Escola	-	3	3
TOTAL	9	17	26

Por motivos de restrição de tempo, foram selecionadas duas das regiões de razoável acesso, que contém um número significativo de escolas beneficiárias, tabancas e número de crianças abrangidas (Oio e Bafatá). Destas duas regiões foram selecionados aleatoriamente os setores de Nhacra, Mansoa e Farim em Oio; e Bambadinca, Bafatá e Ganadu em Bafatá, como se apresenta na figura 6.

Figura 6- Setores da amostra da avaliação



A região de Oio apresenta características socioculturais e económicas bastante distintas das outras regiões visadas na iniciativa, por congregar várias representações étnico-religiosas e, que predominam em vários setores, acabando assim por determinar de forma decisiva os seus estilos de vidas e o seu modo de adesão e participação na vida social e institucional da região. Estas crenças também influenciam muito fortemente sobre o uso de direito à escola e saúde dos seus filhos, sendo que para algumas, as meninas são reservadas para as tarefas domésticas e cuidados do lar e os meninos, têm que pastorear e ocupar-se em atividades produtivos para ajudar a alimentar o lar, e muitas famílias são polígamas.²⁷

Na região de Bafatá, as características étnicas diferem muito e, em termos religiosos são multiformes, na medida que as duas etnias predominantes (Fula e Mandinga) são etnias islamizadas, e, pelas suas convicções religiosas, definem seus modos de vidas. Isto também influencia o direito à escola e saúde. Tendo em conta as crenças no ensino corânico, as meninas são reservadas para as tarefas domésticas e os meninos para as atividades do comércio. Ademais, nesta região ainda persiste a prática de Mutilação Genital Feminina.²⁸

Nestas duas regiões, foram realizadas visitas a seis escolas para observar o ambiente escolar (tabela 5), e seis observações em sala de aula no total (tabela 6). As escolas foram selecionadas com base na sua acessibilidade durante uma viagem de cinco dias a Oio e Bafatá. As classes e professores foram selecionados aleatoriamente,

²⁷ Termos de referência da avaliação.

²⁸ Termos de referência da avaliação.

tanto como os alunos e alunas que participaram nos grupos focais. Além disso, foi selecionada aleatoriamente uma escola não EAC, particularmente para comparar o estado de infraestrutura e a metodologia utilizada nas salas de aula.

Tabela 5- Caracterização das escolas visitadas

Nome/localidade da escola	Setor, Região	EAC desde que ano?	Turmas	Número de alunos	Número de alunos com deficiências
Nhambram	Farim, Oio	2014	Pré-escolar – 6°	210 (134m, 76f)	2 (1m, 1f)
Cuntanga	Nhacra, Oio	2011	Pré-escolar – 6°	231 (108m, 123f)	2 (2m)
Ponta Nova	Mansoa, Oio	2014	Pré-escolar – 6°	554 (340m, 214f)	4 (2m, 2f)
Finete	Bambadinca, Bafatá	2017	1°-4°	132 (61m, 71f)	1 (1m)
Sintcha Farba	Bafatá, Bafatá	2014	Pré-escolar – 4°	136 (59m, 77f)	4 (1m, 3f)
Tchewel	Ganadu, Bafatá	2015	Pré-escolar – 4°	146 (65m, 81f)	1 (1m)
<i>Calouste Gulbenkian</i>	<i>Bafatá, Bafatá</i>	<i>não EAC</i>	<i>1° – 4°</i>	<i>não disponível</i>	<i>não disponível</i>
Total				1.409 (767m, 642f)	14 (8m, 6f)

Tabela 6- Aulas visitadas

Nome da escola	Nível	Número de alunos	Matéria
Nhambram, Oio	4ª	16 (8F)	Matemática
Nhambram, Oio	6ª	22 (10F)	Ciências naturais e Português
Cuntanga, Oio	4ª	33 (18F)	Português
Cuntanga, Oio	3ª	37 (18F)	Matemática
Sintcha Farba, Bafatá	4ª	26 (9F)	Matemática
Sintcha Farba, Bafatá	3ª	37 (22F)	Matemática
<i>Calouste Gulbenkian, Bafatá</i>	<i>6ª</i>	<i>25 (14F)</i>	<i>Ciências sociais</i>
<i>Calouste Gulbenkian, Bafatá</i>	<i>5ª</i>	<i>27 (12F)</i>	<i>Ciências naturais</i>

Três grupos focais foram efetuados com nove professores²⁹ (Tabela 7), três grupos focais foram efetuados com 20 alunos (10 meninos e 10 meninas; Tabela 8), e dois grupos focais foram efetuados com 34 pais e membros da comunidade (17 homens e 17 mulheres; Tabela 9). Dois dos grupos focais com os alunos foram

²⁹ O número de professores que participaram dos grupos focais é baixo, pois há poucos professores nas escolas visitadas, que têm entre três e quatro salas de aula (operando em um sistema de turno duplo).

diferenciados por género, para facilitar a livre expressão dos rapazes e das raparigas). Os grupos focais com os pais e membros da comunidade não foram diferenciados por género.

Tabela 7- Grupos focais: Professores

Nome da escola	Setor, Região	Número de participantes
Cuntanga	Nhacra, Oio	2 (2m)
Ponta Nova	Mansoa, Oio	4 (4m)
Tchewel	Ganadu, Bafatá	3 (3m)
Total		9 (9m)

Tabela 8- Grupos focais: Alunos

Nome da escola	Setor, Região	Número de participantes	Turmas	Idades
Nhambram	Farim, Oio	8 (4m, 4f)	5° e 6°	12-19
Tchewel	Ganadu, Bafatá	6 (6m)	2°, 3° e 4°	11-13
Tchewel	Ganadu, Bafatá	6 (6f)	3° e 4°	12-15
Total		20 (10m, 10f)	2° - 6°	11-19

Tabela 9- Grupos focais: Pais e membros da comunidade

Nome da escola	Setor, Região	Caracterização de participantes	Número de participantes
Sintcha Farba	Bafatá, Bafatá	COGES, Associação de pais e encarregados de educação de alunos (APEEA)	4 (4m)
Sintcha Farba	Bafatá, Bafatá	Membros da comunidade	30 (13m, 17f)
Total			34 (17m, 17f)

2.5. Análise de dados

Após apresentar e receber feedback sobre os achados iniciais, a equipa de avaliação realizou uma revisão sistemática e análise de todos os dados, identificando temas-chave, padrões, relacionamentos e explicações relevantes para as questões e indicadores de avaliação na matriz de avaliação.

A análise foi realizada manualmente por uma revisão completa das transcrições de entrevistas e grupos focais, análise quantitativa secundária de dados e observações diretas. Os dados foram desagregados por sexo, idade e crianças com deficiências.³⁰ A equipa da avaliação utilizou diferentes linhas de evidência e triangulação de fontes. Durante o processo de análise de dados, a avaliação não descobriu casos importantes de dissonância.

³⁰ Além disso, devia diferenciar-se grupos socialmente excluídos. Porém, esta categoria não é um fator importante nas regiões selecionadas.

No entanto, a análise de uma amostra maior de escolas de EAC seria útil para fornecer dados quantitativos mais robustos em termos de inscrição, abandono e completamento escolar. Da mesma forma, uma amostra maior de pais e comunidades seria útil para fornecer mais dados qualitativos. A avaliação utilizou os dados quantitativos e qualitativos disponíveis.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, a fim de descrever as características básicas dos dados disponíveis e fornecer um resumo simples sobre a amostra e as medidas. O *software* usado para a análise quantitativa foram planilhas do Excel.

A matriz de avaliação foi utilizada como um quadro para organizar dados e orientar a análise.

2.6. Considerações éticas

A avaliação foi sujeita a diretrizes éticas que foram aplicadas em todas as etapas da avaliação. A recolha e processamento de dados foram realizados em total conformidade com o *UNEG Ethical Guidelines for Evaluation*, e os seus princípios, nomeadamente:

- **Intencionalidade:** tomar em consideração a utilidade e a necessidade de uma avaliação desde o início;
- **Conflito de interesses:** exercer o compromisso de evitar conflitos de interesse em todos os aspetos do trabalho, mantendo assim os princípios de independência, imparcialidade, credibilidade, honestidade, integridade e responsabilidade;
- **Interações com os participantes:** envolvimento apropriado e respeitoso com os participantes nos processos de avaliação, obtendo consentimento (oralmente), mantendo os princípios de confidencialidade e anonimato e as suas limitações; dignidade e diversidade; direitos humanos; igualdade de género; e prevenção de danos;
- **Processos e produtos de avaliação:** garantir precisão, integridade e confiança; inclusão e não discriminação; transparência; e relatórios justos e equilibrados que reconhece perspetivas diferentes; e
- **Descoberta de irregularidades:** relatando discretamente a descoberta de qualquer aparente conduta imprópria a um organismo competente.

Para a realização de trabalho de avaliação com as crianças envolvidas na iniciativa, foram respeitados os princípios éticos chave do *Ethical Research Involving Children (ERIC)*, nomeadamente, o respeito, a justiça e o benefício.

A equipa de avaliação tomou as seguintes medidas para respeitar estes princípios éticos:

- Confirmar que todas as crianças envolvidas, assim como os seus pais ou encarregados de educação recebem informação completa sobre a avaliação e consentem a sua participação;
- Assegurar consentimento informado por parte dos pais e das crianças;
- Solicitar a permissão para a gravação de áudio e/ou fotografias em todas as interações da iniciativa;
- Selecionar um espaço seguro para os grupos focais com os alunos (na sala de aula);
- Respeitar confidencialidade e anonimidade;

- Identificar e respeitar normas culturais, sociais e de género das comunidades identificadas previamente, através do conhecimento da equipa de trabalho do UNICEF e os membros locais da equipa de avaliação;
- Incluir questões de avaliação específicas para endereçar os temas da equidade, igualdade de género e direitos humanos no desenho da avaliação, definição dos respetivos indicadores e fontes na matriz de avaliação e integração dos mesmos nos instrumentos de recolha de informação no âmbito da avaliação. Adicionalmente, foram recolhidos dados sensíveis ao género e direitos das crianças (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança), para informar os resultados da avaliação.

As evidências estilísticas para a inclusão dessas considerações incluem o uso da linguagem dos direitos humanos; escrita sensível ao género e à criança; e a desagregação de dados por sexo.

A equipa de avaliação analisou de forma rigorosa os documentos orientadores referidos neste capítulo e foi providenciado apoio contínuo e supervisão para a equipa durante a fase de recolha de informação.

2.7. Limitações e medidas de mitigação

Foram identificadas algumas limitações à avaliação, que foram colmatadas por medidas de mitigação.

- A avaliação da iniciativa foi dificultada pela falta de uma linha de base abrangente estabelecida para a mesma, o que dificultou a comparação das mudanças provocadas pela iniciativa, por exemplo, em relação aos resultados no nível escolar. Como medida de mitigação, a avaliação fez comparações com a média de todas as escolas da região.
- Da mesma forma, a ausência de uma teoria completa de mudança criou alguns constrangimentos no momento da avaliação da iniciativa; pelo que a equipa de avaliação recriou a teoria de mudança (ver Capítulo 1.2).
- Em geral, a falta de uma recolha sistemática de estatísticas escolares anuais e de um robusto Sistema de Informação sobre Gestão da Educação (SIGE) dificulta a avaliação dos progressos no sentido dos indicadores previstos na iniciativa nacional do UNICEF.³¹ Um novo MICS 2019 deveria fornecer dados atuais sobre o sistema educativa, contudo, ainda não está validado. Neste sentido, foram utilizados os resultados de MICS 2014.³² Nas escolas EAC, em particular, existem lacunas significativas de dados em relação aos resultados dos alunos, como inscrição, retenção e sucesso no exame final. Esta informação só estava disponível para oito das 66 escolas EAC.
- Por falta de disponibilidade dos pais e membros da comunidade, a avaliação conseguiu fazer apenas um grupo focal com pais e membros da comunidade. A avaliação utilizou os dados qualitativos disponíveis.

³¹ UNICEF: "Country office annual report 2018: Guinea-Bissau." 2019.

³² Ministério de Economia e Finanças: "Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014."

- As informações financeiras para EAC e as fontes de financiamento não estavam todas disponíveis, o que dificultou a avaliação da eficiência da iniciativa. Isso tem a ver com o facto de que a EAC transcende os limites de um projeto típico. Pelo contrário, é uma iniciativa (ou abordagem) que atravessa muitas das atividades do UNICEF e linhas orçamentais. Como aproximação, a avaliação analisou os dados disponíveis de 2014 para avaliar a eficiência (ver Capítulo 3.1.3).

3. DESCOBERTAS E CONCLUSÕES PRELIMINARES

Este capítulo tem como objetivo responder às questões de avaliação dos diferentes critérios de avaliação (relevância, eficácia, eficiência e sustentabilidade, género, direitos humanos, equidade), apresentando evidências para cada questão e conclusões no final de cada critério.

3.1. Revância

Perguntas

Q1) Em que medida os objetivos estão alinhados com os objetivos de planejamento nacional/estratégias nacionais, relativos ao setor de educação?

Q2) Em que medida as diferentes necessidades dos beneficiários previstos e, em particular, os mais vulneráveis, foram objeto de uma avaliação preliminar na fase de concepção da iniciativa? Em que medida os resultados dessa avaliação informaram o planejamento e a implementação da iniciativa?

Q3) Em que medida os objetivos e as atividades da iniciativa EAC são pertinentes para as mudanças desejadas para as crianças (meninas e meninos) por todas as partes interessadas no setor educativo? Em que medida as atividades propostas foram adaptadas aos objetivos pretendidos da iniciativa? (Permite que os alunos se beneficiem efetivamente de um ambiente propício à aprendizagem e melhorem o seu nível de aprendizagem através da EAC)



Figura 7- Aluna da escola de Ponta Nova (Oio)

Q1) Em que medida os objetivos estão alinhados com os objetivos de planeamento nacional/estratégias nacionais, relativos ao setor de educação?

1. A avaliação constatou que os objetivos gerais e específicos da iniciativa estão plenamente alinhados com as prioridades do governo e políticas nacionais. O Plano setorial de educação 2011-2013 para a Guiné-Bissau prevê a conclusão do acesso universal ao ensino primário até 2020.³³ Para este fim, o Plano listou oito estratégias-chave. Destas estratégias, a iniciativa da EAC apoiou diretamente três:
 - Melhorar os níveis de retenção e igualdade, nomeadamente incentivando a procura educativa entre os grupos mais vulneráveis.
 - Melhorar os padrões de ensino, fornecendo auxílios didáticos (manuais e kits) e para aumentar o horário de ensino (com vista a reduzir os sistemas de turnos múltiplos).
 - Construir infraestrutura escolar suficiente para a expansão do sistema.
2. Da mesma forma, a iniciativa foi alinhada com o novo Plano Setorial da Educação 2017-2025.³⁴ Em particular, a iniciativa contribui para duas das quatro prioridades estratégicas do Plano:
 - Prioridade 1: Procurar a educação universal básica de qualidade, ampliando a educação básica de acordo com a Lei de Bases e garantindo que as disparidades sejam reduzidas.
 - Prioridade 2: Melhorar a qualidade e a relevância do ensino/aprendizagem em todos os níveis.

Como a abordagem EAC toca também no fortalecimento das capacidades dos professores, diretores e pais, poderia ter um efeito indireto na prioridade 3: “Desenvolver a formação em consonância com as necessidades do desenvolvimento económico inclusivo do país no ensino técnico, profissional e superior.”

3. É evidente que os objetivos da iniciativa EAC são relevantes para as prioridades políticas do governo na área de educação, e que a iniciativa fez a sua contribuição para a implementação e realização destas prioridades, apoiando o governo no seu envolvimento com a população mais vulnerável do país.

Q2) Em que medida as diferentes necessidades dos beneficiários previstos e, em particular, os mais vulneráveis, foram objeto de uma avaliação preliminar na fase de conceção da iniciativa ? Em que medida os resultados dessa avaliação informaram o planeamento e a implementação da iniciativa ?

4. Para a seleção das regiões, a iniciativa utilizou uma avaliação do estado da educação realizada em 2010. Como mostrado na figura 8, a iniciativa selecionou as quatro regiões com menor frequência escolar. Duas dessas regiões (Oio e Bafatá) também tiveram a maior disparidade de género em termos de acesso em 2010.³⁵

³³ Ministry of National Education, Culture, Science, Youth and Sports: “Three-year Plan for the Development of Education: 2011-2013.” 2010.

³⁴ Ministère de l’Éducation Nationale : « Programme Sectoriel de l’Éducation de la Guinée Bissau (2017 -2025). »

³⁵ UNESCO Pôle de Dakar: “Rapport d’état du système éducatif 2013.” 2013.

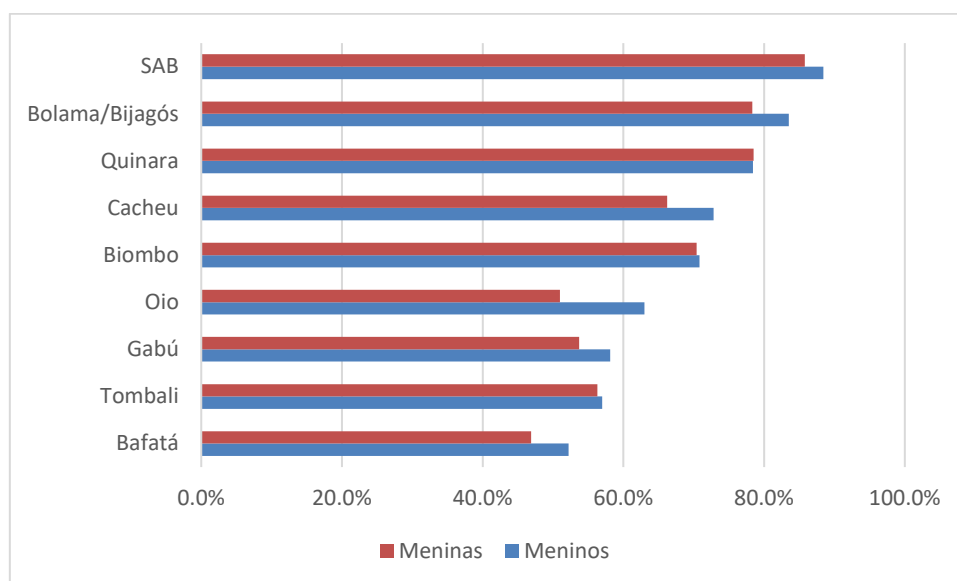


Figura 8- Taxa líquida de frequência em 2010, por região

5. A nível das regiões, a iniciativa fez muito esforço para identificar as crianças mais vulneráveis. Por exemplo, um total de 452 escolas primárias em Gabu e Oio foram visitadas e avaliadas em termos de situação escolar (nível de matrícula, paridade de género, relação aluno/sala de aula) e o estado das salas de aula, água e saneamento em julho/agosto de 2010.³⁶ A este respeito, é importante realçar o facto de a iniciativa ter como alvo as escolas rurais de difícil acesso, onde o nível de marginalização social, incluindo a exclusão da educação, tende a ser o mais elevado.
6. Além disso, foi realizado um estudo sobre as crianças dentro e fora da escola em 2012, que analisou a condição das crianças em relação à sua saúde, nutrição, registo de nascimento e outros aspetos do seu bem-estar em três regiões (Gabu, Bafatá e Oio).³⁷ As informações decorrentes deste estudo foram utilizadas para aguçar o foco da intervenção da iniciativa.

Q3) Em que medida os objetivos e as atividades da iniciativa EAC são pertinentes para as mudanças desejadas para as crianças (meninas e meninos) por todas as partes interessadas no setor educativo? Em que medida as atividades propostas foram adaptadas aos objetivos pretendidos da iniciativa? (Permite que os alunos se beneficiem efetivamente de um ambiente propício à aprendizagem e melhorem o seu nível de aprendizagem)

7. A avaliação constatou que as atividades previstas na primeira fase da iniciativa EAC são plenamente relevantes para atender os objetivos e ajustados às necessidades das crianças nas áreas-alvo.
8. Os elementos estratégicos da primeira fase que foram retratados na figura 2 (ver Capítulo 1.2) fornecem uma abordagem holística e ambiciosa, que é pertinente face aos vários desafios encontrados pelas crianças mais vulneráveis em termos de acesso à educação e qualidade da aprendizagem.³⁸ Estes elementos incluem:

³⁶ UNICEF: "Support to Child-Friendly Environments in the Regions of Gabu and Oio in Guinea-Bissau: Final Report for the Government of Japan." 2012.

³⁷ UNICEF/ RECEPT-GB: "Relatório do Recenseamento e do Inquérito Psicossocial das Crianças com idade compreendida entre 6 e 12 anos, dentro e fora do sistema escolar." 2012.

³⁸ MEN/UNICEF: "Escola Amiga da Criança + na Guiné-Bissau: Abordagem holística do desenvolvimento das crianças através da educação." 2011.

- Promover equidade e acesso
 - Assegurar um ambiente saudável e seguro
 - Melhorar a qualidade de aprendizagem
 - Sensibilizar a comunidade e encorajar a gestão participativa
 - Reforçar a educação dos adultos
 - Apoiar a preparação para escola
9. A avaliação constatou que as atividades propostas pela primeira fase (ver Capítulo 1.2) estavam bem alinhadas com essas áreas estratégicas. No entanto, a avaliação também notou que o manual global para EAC (que é muito abrangente) foi simplesmente traduzido, mas não adaptado ao contexto da Guiné-Bissau. Desta forma, a iniciativa nunca teve um documento conciso de referência, o que poderia ter destacado um número limitado de intervenções prioritárias no contexto.
10. Na segunda fase, quando a iniciativa foi reorientado em questões de inclusão e qualidade, a iniciativa apoiou o desenvolvimento de Padrões Nacionais de Qualidade (PNQ) a nível *upstream*. Tratava-se de uma mudança estratégica relevante, que previa a promoção da expansão do modelo EAC a nível nacional, através da integração de elementos-chave nas normas nacionais de educação. Essa mudança estratégica foi oportuna, dado o estado mais estável do Ministério da Educação em 2016 e a finalização de documentos políticos-chave, em oposição à situação em 2011, quando a iniciativa começou.
11. Neste contexto, fazia sentido reduzir o número de escolas, a fim de se concentrar nas principais áreas temáticas relacionadas à inclusão e à qualidade. No entanto, a avaliação constatou que o número de escolas de EAC ainda era bastante elevado em termos de capacidade de implementação em 2016 (46 escolas), e a adição de outras 19 escolas em 2018 diluiu ainda mais o foco nas áreas temáticas específicas.

Conclusões preliminares do critério relevância

Conclusão	Parágrafo correspondente
REL1: Os objetivos gerais e específicos da iniciativa estão plenamente alinhados com as prioridades do governo e políticas nacionais. A iniciativa apoiou as estratégias-chave do Plano setorial de educação 2011-2013, e apoia as estratégias-chave do Plano setorial de educação 2017-2025.	Parág. 1-3
REL2: Os objetivos da iniciativa são relevantes face às necessidades identificadas dos beneficiários da iniciativa: as crianças vulneráveis. A iniciativa selecionou regiões com menor frequência escolar e maior disparidade de género em termos de acesso. Tem como alvo as escolas rurais de difícil acesso, onde a exclusão da educação tende a ser o mais elevado.	Parág. 4-6
REL3: A iniciativa fez um grande esforço para identificar as crianças mais vulneráveis, utilizando vários estudos e análises.	Parág. 4-6

<p>REL4: As atividades e produtos previstos na primeira fase da iniciativa foram relevantes para atender os objetivos, e ajustados às necessidades dos grupos-alvo. Os elementos estratégicos da iniciativa fazem parte de uma abordagem holística e ambiciosa, que é pertinente face aos vários desafios encontrados pelas crianças mais vulneráveis em termos de acesso à educação e qualidade da aprendizagem.</p>	<p>Parág. 7-9</p>
<p>REL5: A reorientação ao nível <i>upstream</i> na segunda fase da iniciativa foi pertinente. Tratava-se de uma mudança estratégica relevante, que previa a promoção da expansão do modelo EAC a nível nacional, através da integração de elementos-chave nas normas nacionais de educação. Contudo, o número das escolas participantes atual é ainda muito elevado, dada a capacidade limitada de monitorização.</p>	<p>Parág. 10-11</p>

3.2. Eficácia

Perguntas

Q1) Quais são os resultados concretos alcançados no final do período de implementação da iniciativa em relação aos objetivos? Quais são os resultados não intencionais?

Q1.1) Quais são as mudanças positivas e/ou negativas observadas nos beneficiários (alunos, professores, pais, comunidades etc.) para quem a abordagem EAE contribuiu?

Q1.2) Em que medida a abordagem da EAC ajudou a influenciar as percepções de famílias, beneficiários e comunidades sobre a educação em geral e a escola?

Q1.3) Em que medida a abordagem teve êxito em fornecer às crianças que frequentam as EAC um pacote mínimo de serviços integrados (registro de nascimento, competências de leitura, numeracia, competências para a vida quotidiana)?

Q2) Quais são os fatores facilitadores e/ou barreiras identificados para a implementação eficaz do EAC?

Q3) Em que medida as partes interessadas e beneficiários foram envolvidos apropriadamente no desenvolvimento das atividades?

Q4) Em que medida o modelo de EAC que integra o ambiente de aprendizagem é um fator na qualidade do ensino e da aprendizagem?



Figura 9- Aula de matemática, 3º nível, escola de Sintcha Farba (Bafatá)

Q1) Quais são os resultados concretos alcançados no final do período de implementação da iniciativa em relação aos objetivos? Quais são os resultados não intencionais?

Q1.1) Quais são as mudanças positivas e/ou negativas observadas nos beneficiários (alunos, professores, pais, comunidades etc.) para quem a abordagem EAE contribuiu?

Q1.2) Em que medida a abordagem da EAC ajudou a influenciar as percepções de famílias, beneficiários e comunidades sobre a educação em geral e a escola?

Q1.3) Em que medida a abordagem teve êxito em fornecer às crianças que frequentam as EAC um pacote mínimo de serviços integrados (registro de nascimento, competências de leitura, numeracia, competências para a vida quotidiana)?

12. Conforme descrito no Capítulo 2.7, a avaliação da eficácia da iniciativa é dificultada pela falta de uma linha de base abrangente estabelecida para a iniciativa, o que dificulta a comparação das mudanças provocadas nos beneficiários pela iniciativa, por exemplo, em relação aos resultados escolares. Da mesma forma, a ausência de uma teoria completa de mudança causou constrangimentos na avaliação da eficácia da iniciativa.
13. Os resultados pretendidos da primeira fase, que são descritos no Capítulo 1.2, foram apenas parcialmente alcançados (tabela 10). Em particular, o número total de escolas participantes nunca atingiu a meta de 145; visto que apenas 75 escolas foram incluídas até 2015 (R1). Nem todas essas escolas receberam o pacote completo de intervenções, o que dificultou a realização de educação de qualidade (R2) e participação da comunidade (R3). Assim, a avaliação constatou que as metas estabelecidas inicialmente eram muito ambiciosas e que não foram completamente realizadas. Durante a segunda fase, a inclusão de características-chave da EAC no PNQ é um marco importante para a eficácia da EAC ao nível *upstream*. No entanto, é muito cedo para julgar esse aspeto, já que o PNQ ainda não foi implementado.

Tabela 10- Nível da realização dos resultados atendidos, ao momento da avaliação

Resultado atendido	Realização do resultado ao momento da avaliação	Nível da realização
R 1: Todas as crianças nas 145 zonas de captação da escola, particularmente os mais vulneráveis, frequentam a escola primária. (Inclusão)	- 66 escolas EAC atendidas - não existe um estudo atual sobre crianças fora do sistema escolar - bom estado de infra-estrutura escolar	Parcialmente alcançado
R 2: Todas as escolas das 145 áreas de captação escolares alvo, particularmente as mais desfavorecidas, proporcionam uma educação de qualidade aos alunos. (Ensino centrado na criança)	- crianças tem kits escolares, mais não têm livros - bom desempenho dos professores - boa participação na sala de aula - nível baixo de aprendizagem	Parcialmente alcançado
R 3: Famílias/comunidades nas 145 áreas de captação escolar têm maior conhecimento para participar da abordagem EAC para a qualidade da educação e enviar seus filhos para a escola (gestão participativa)	- COGES funcionam em algumas das escolas - comunidades têm melhor conhecimento da importância da educação, inclusiva a educação de meninas e de crianças com deficiências - escolas EAC continuaram durante os períodos de greve	parcialmente alcançado

14. A iniciativa tem ampliado a realização de outros direitos das crianças (além do direito à educação), por exemplo, o direito à água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a permanecerem saudáveis (ver Capítulo 3.2). A este respeito, o estado da infraestrutura para Água, Saneamento e Higiene (ASH) nas escolas visitadas é bom (ver tabela 11), especialmente quando comparado a uma escola não-EAC que também foi visitada (Escola Calouste Gulbenkian, Bafatá). No entanto, cartazes sobre procedimentos de higiene só estavam disponíveis em duas escolas da EAC em Bafatá – o restante das escolas não tinha essa informação prontamente disponível como lembrete para os alunos.

Tabela 11- Estado da infraestrutura ASH nas escolas visitadas

Nome da escola	Nota	Observações
Nhambram, Oio	9	Casas de banho em boas condições. Só falta sabão. Ambiente limpo.
Cuntanga, Oio	6	Uma casa de banho para cada sexo, ambas em boas condições. Uma casa de banho para meninas com condições básicas para uma boa gestão da higiene menstrual existente, mas disfuncional. Cartazes sobre a higiene menstrual inexistentes no recinto escolar. Uma casa de banho para crianças com deficiências em boas condições, mas fechada; esta não pode ser utilizada por meninas com menstruação (porque não há água na casa de banho). Banco partido na seção pré-escolar apresenta risco de lesão. Furos no teto da seção pré-escolare e água entra. Vacas no campo da escola.
Ponta Nova, Oio	8	Três casas de banho para cada sexo (inclusive uma para crianças com deficiências para cada sexo), separadas, em boas condições. Ambiente sujo: lixo e ripas de madeira no chão.
Finete, Bafatá	7	Duas casas de banho separados por sexo, não tem casa de banho específico para as crianças com deficiência e não estavam limpas.
Sintchã Farba	8	Casa de banho em boas condições e limpas.
Tchewel, Bafata	9	Salas de aula muito limpas. Lixo na terra ao redor. Casas de banho em excelentes condições. Falta de sabão. Falta de cartaz sobre higiene menstrual.
Média EAC	7.8	
<i>Calouste Gul Benkian, Bafata (não EAC)</i>	4	<i>Casas de banho muito sujas. Cadeiras em má condição. Parede em perigo de cair.</i>

Legenda: 1-2 = muito mau, 3-4 = mau, 5-6 = médio, 7-8 = bom, 9-10 = muito bom

“Sentimos mais livres na escola, porque brincamos, comemos e aprendemos.” Aluna da escola de Tchewel, Bafatá.

15. Duas das escolas visitadas da EAC em Bafatá (Finete e Sintcha Farba) têm ciclos incompletos (apenas graus 1 a 4), o que compromete o direito das crianças à educação e leva à ineficiente repetição voluntária das

aulas, segundo alunos entrevistados. Além disso, havia muitas crianças mais velhas nas escolas visitadas, que correm mais risco de abandonar do que os seus pares mais jovens.³⁹

“O nosso maior desejo é poder iniciar um ciclo de ensino e sonhar ainda mais, mas aqui só podemos estudar até 6º ano e depois ficamos parados a espera o que Deus tem para as nossas vidas, ou ficamos para ocupar do campo de cultivo dos nossos pais e as nossas irmãs que são dadas em casamento.” *Aluno da escola de Nhambram, Oio.*

16. A avaliação constatou que uma das principais conquistas da iniciativa foi que as escolas da EAC permaneceram abertas durante as greves de professores. O representante do Programa Alimentar Mundial (PAM) destacou que o PAM também pôde continuar as suas atividades programáveis graças à EAC.

O COGES foi formado há três anos, quando se tornou uma EAC. Até recentemente, nosso papel era trabalhar com professores, pais e comunidade para gerenciar o apoio recebido pela escola e manter os prédios e os móveis da escola. Mas no ano passado, houve uma greve de professores que durou mais de sessenta dias; portanto, nossos filhos perderam a maior parte do tempo de aprendizado. Como queríamos que nossos filhos frequentassem a escola, decidimos trabalhar com a comunidade para encontrar uma solução. Realizamos muitas reuniões para discutir as questões. A princípio, os pais não entenderam por que estávamos pedindo que eles fizessem uma contribuição. Explicamos que o dinheiro pagaria aos professores um pequeno salário e haveria um pouco de sobra para cuidar das necessidades da escola. Quando os pais disseram que não queriam pagar, demos os fatos. Lembramos a eles que, há alguns anos, muitos de nossos jovens tiveram que ir para a escola. Dissemos a eles que, se não houvesse mais professores aqui, nossos filhos teriam que ir para outro lugar para terminar a escola primária e isso seria muito mais caro do que simplesmente pagar aos professores que já temos. E seria nos faça se preocupar novamente. Lembramos a eles como nos sentimos mal quando nossos filhos estavam longe de nós e como, se eles estão aqui na vila conosco, nos sentimos em paz - e nossos filhos também estão disponíveis para ajudar em casa. No final, todos concordaram em pagar uma contribuição de 600 CFA / mês (US \$ 1,15) para cada um dos filhos matriculados na escola. Como agimos, hoje nossa escola está sempre aberta e nossos filhos estão aprendendo. *Membro do COGES de Ponta Nova, Oio.*⁴⁰

17. O nível de retenção de alunos nas escolas da EAC em Bafatá, para os quais os dados estavam disponíveis, é significativamente melhor do que a média regional: Apenas 4,5% dos alunos das escolas de EAC abandonam, contra 8% a nível regional (figura 10). No entanto, o abandono entre as meninas é duas vezes maior nessas escolas de EAC da região (ver Capítulo 3.2). Em contraste, o abandono nas escolas da EAC em Oio é alto, mesmo acima da média regional (figura 11). A avaliação não foi capaz de determinar as razões para essa discrepância, e seriam necessários dados mais robustos que abrangessem uma amostra maior de escolas. Possivelmente é um resultado do fato que o pacote de intervenções tem sido menos completo na região de Oio do que na região de Bafatá.⁴¹

³⁹UNESCO: “Global Education Monitoring Report 2019”, 2019.

⁴⁰ UNICEF: “Schools for Africa: Usher’s story”, 2013.

⁴¹ Por razões fora do controlo do UNICEF Guiné-Bissau, os contratos com duas ONG em Oio foram encerrados em 2016.

Figura 10: Número de desistências em Bafatá, por escolas EAC e médio da região

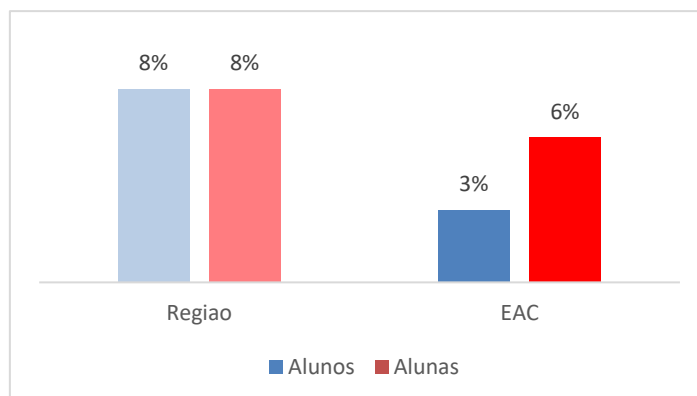
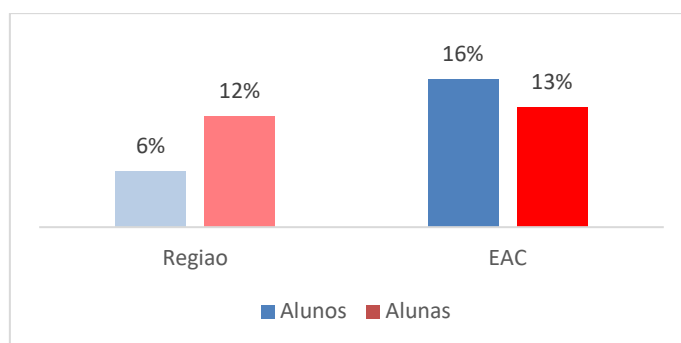


Figura 11- Número de desistências em Oio, por escolas EAC e médio da região



18. O único aspecto da EAC que foi formalmente avaliada é o programa de alfabetização de adultos, que foi descontinuado em 2015.⁴² Esta avaliação constatou que o programa atraiu e inspirou com sucesso os estudantes desfavorecidos, e tem sido particularmente bem sucedido no recrutamento de estudantes do sexo feminino, que são a maioria. De acordo com a avaliação, o programa tem impactado positivamente entre os adultos e as suas atitudes em relação à educação, na medida em que, como resultado do programa, os adultos incentivaram os seus próprios filhos a frequentar a escola. O lema do programa ("Sim, eu posso") foi considerado muito apropriado, porque no programa teve um forte efeito de capacitação dos estudantes, cuja idade variou de aproximadamente 16 a 85 anos.⁴³
19. A equipa da avaliação constatou que a iniciativa impactou positivamente a atitude em relação à educação dentro de algumas comunidades locais, sobre tudo relativo à igualdade de género (ver Capítulo 3.5). Os participantes do grupo focal da comunidade em Sintcha Farba concordaram unanimemente que permanecer na escola era mais importante do que se casar. Diretores de escolas em outras comunidades confirmaram que a mobilização de comunidades tinha sido um fator importante para promover a educação das meninas.

⁴² Musker, Paul: "Evaluation of the UNICEF Supported Adult Literacy Programme in Guinea Bissau." 2015.

⁴³ Musker, Paul: "Evaluation of the UNICEF Supported Adult Literacy Programme in Guinea Bissau." 2015.

“Hoje somos capazes de falar na modernidade, porque os nossos filhos quando leem, vem nos ensinar que o casamento forçado e precoce prejudique a saúde e futuro das nossas filhas.” *Pai da comunidade de Sintcha Farba, Bafatá.*

Q.2) Quais são os fatores facilitadores e/ou barreiras identificados para a implementação eficaz do EAC?

20. Um dos principais fatores internos para a eficácia da iniciativa foi o foco na participação da comunidade. No contexto das frequentes greves de professores, isso facilitou a continuação da educação escolar nas escolas da EAC, porque as comunidades foram mobilizadas e capazes de criar mecanismos para pagar os salários dos professores.⁴⁴
21. Um outro fator de sucesso interno era o fato que a iniciativa também utilizou os pontos fortes comparativos dos parceiros de educação no país. Por exemplo, a experiência da ONG Humanity & Inclusion em educação inclusiva foi aproveitada, bem como a experiência da ADPP na construção de escolas. Desta forma, o UNICEF maximizou o potencial dos parceiros de educação em prol da EAC.
22. Em termos de fatores externo, a eficácia da iniciativa foi reforçada pela posição única do UNICEF como chefe de fila dos parceiros da educação , bem como agente parceiro da PME . Isto permitiu que o UNICEF coordenasse intervenções na educação em conformidade com os objetivos da EAC. Durante a segunda fase da iniciativa, a posição estratégica do UNICEF facilitou o processo de inclusão de elementos-chave da EAC no PNQ.
23. Embora a alimentação escolar não seja uma componente explícita da EAC, a disponibilidade de uma refeição quente regular, fornecida pelo PAM em todas as escolas da EAC, foi identificada como um fator externo chave para motivar a frequência escolar nos grupos focais com professores e alunos.
24. A avaliação identificou cinco principais barreiras para a implementação efetiva da iniciativa: instabilidade política, rotatividade de pessoal, falta de capacidade de monitoramento, prioridades conflitantes e falta de concertação. No que diz respeito ao primeiro aspeto, o golpe de Estado em 2012 e o período de transição subsequente dificultaram a implementação de todas as atividades da iniciativa, incluindo a iniciativa EAC durante a sua primeira fase, devido a mudanças frequentes de interlocutores e relutância dos doadores em continuar a investir no país.
25. A rotatividade de pessoal durante a implementação da iniciativa tem sido elevada, tanto no seio do UNICEF como no âmbito do MEN. No UNICEF, houve quatro chefes diferentes da educação entre 2011 e 2019 e várias mudanças noutros funcionários.⁴⁵ No MEN, a rotatividade de pessoal tem sido ainda maior, com inúmeras mudanças a nível dos Ministros e dos Diretores (e a nível nacional e regional). Particularmente a capacidade de monitorização dentro do MEN, juntamente com a falta de procedimentos para a entrega de responsabilidades têm dificultado a eficácia da iniciativa.

⁴⁴ Pode-se argumentar que, ao pagar os professores, as comunidades ultrapassam o papel do Estado que deveria proporcionar educação primária gratuita. No entanto, no contexto da fraca capacidade da administração pública, isso não deve ser considerado uma fraqueza.

⁴⁵ Isto explica-se pela instabilidade do país e pela apreciação do nível de segurança por parte da ONU, que torna o tempo de permanência de um pessoal internacional bastante curto (dois anos).

26. Em relação ao alto número das escolas participantes, que também estão localizadas em áreas de difícil acesso, o número de funcionários do UNICEF tem sido insuficiente para monitorar a iniciativa em todas as escolas. Além disso, a sobreposição de prioridades associadas ao papel do UNICEF como entidade gestora da PME desviaram muita atenção da EAC. Por exemplo, dos seis funcionários da Seção de Educação do UNICEF em 2015, dois trabalhavam exclusivamente na PME, um estava em licença médica prolongada (seguida de aposentadoria antecipada), e um estava em um contrato de consultoria. Para além disso, a capacidade geral de monitorização no MED, tanto a nível nacional como regional, é muito baixa.
27. A avaliação também observou a falta de articulação entre todos os parceiros da iniciativa: UNICEF, MEN, PAM e ONG. Isso foi evidenciado pela falta de propriedade expressa pela representante da Direção Geral de Ensino (DGE), bem como pela dificuldade que os parceiros de ONG entrevistados tiveram de identificar as atividades relacionadas a EAC e diferenciá-las de outras atividades no seu trabalho. Ficou evidente que muitas sinergias poderiam ter sido perdidas, por exemplo, entre a construção das casas de banho (realizado por uma ONG) e a formação em higiene e saneamento (realizada por outra ONG) na mesma região, ou entre intervenções semelhantes em diferentes regiões.

“Estamos contentes porque o UNICEF se responsabiliza das Escolas Amigas de Criança.” *Representante da DGE.*

Q3) Em que medida as partes interessadas e beneficiários foram envolvidos apropriadamente no desenvolvimento das atividades?

28. Enquanto as associações de pais e professores existiam antes da iniciativa, a iniciativa colocou ênfase em destacar a participação da comunidade e dos próprios alunos na gestão escolar através da criação do Comité de Gestão Escolar (COGES), que pode ser considerada uma inovação da iniciativa EAC.⁴⁶ A visita à escola Sintcha Farba (Bafatá) revelou um bom exemplo do envolvimento da comunidade na gestão escolar: Membros do COGES observaram a instrução em sala de aula (através das janelas abertas) e ajudaram durante a distribuição do almoço. Através da iniciativa dos alunos, um clube de higiene foi formado na escola, e os nomes dos alunos participantes estavam em exibição pública.
29. Contudo, em duas das escolas visitadas (Finete e Nhacra), o COGES é atualmente disfuncional; num outro (Sintcha Farba), só foi reanimado recentemente, em 2017. Isso demonstra a necessidade de um monitoramento e um apoio eficaz, que a iniciativa não foi capaz de fornecer consistentemente em toda a implementação.
30. O UNICEF tem colaborado estreitamente com o MEN durante a maior parte da iniciativa. No entanto, como mencionado anteriormente, a colaboração tem sido dificultada pela rotatividade frequente de pessoal. Uma representante sénior, que está no cargo desde 2017, estava muito familiarizada com o conceito de EAC, mas incapaz de responder à pergunta em que regiões a iniciativa trabalhava e quantas

⁴⁶ É importante reconhecer que ONG como Plan Internacional e ADPP já estariam a promover este aspeto nas respetivas zonas de intervenção. Mesmo assim, a iniciativa EAC facilitou a expansão e institucionalização de COGES e governos escolares.

escolas EAC havia atualmente. Ela admitiu que a DGE não tinha acompanhado as escolas e que havia uma certa "confusão no seguimento". Ela observou que o UNICEF assumiu a responsabilidade pelas escolas da EAC, que indica uma falta de apropriação por parte da DGE.⁴⁷

Q4) Em que medida o modelo de EAC que integra o ambiente de aprendizagem é um fator na qualidade do ensino e da aprendizagem?

31. Usando a taxa de aprovação dos alunos no exame no final do ano como indicador de proxy para a qualidade da aprendizagem, a avaliação constatou que os resultados das escolas de EAC, para os quais os dados estavam disponíveis, foram semelhantes à média regional em Oio (figura 12), enquanto foram maiores em Bafatá (figura 13). Em ambas as regiões, as meninas tiveram pior desempenho do que os meninos nas escolas de EAC (ver Capítulo 3.2). Assim, em geral, a avaliação não foi capaz de encontrar provas convincentes de que a iniciativa teve um impacto muito eficaz na garantia de aprendizagem de qualidade. Ao mesmo tempo, deve-se notar que a ausência de uma linha de base e o fato de que as escolas com as crianças mais vulneráveis foram alvo tornam difícil fazer uma comparação clara.

Figura 12: Número de crianças aprovadas em Oio, por escolas EAC e médio da região

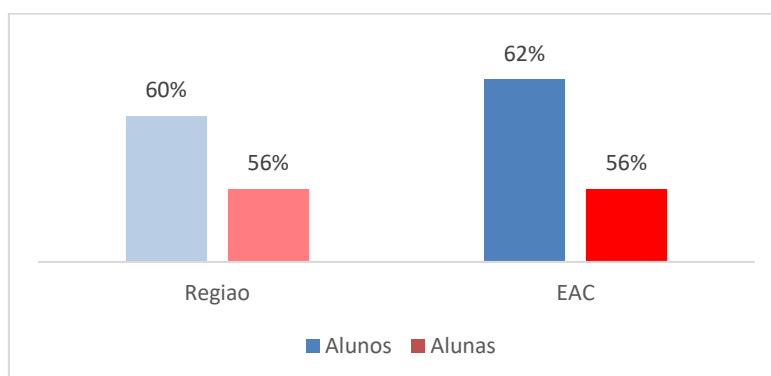
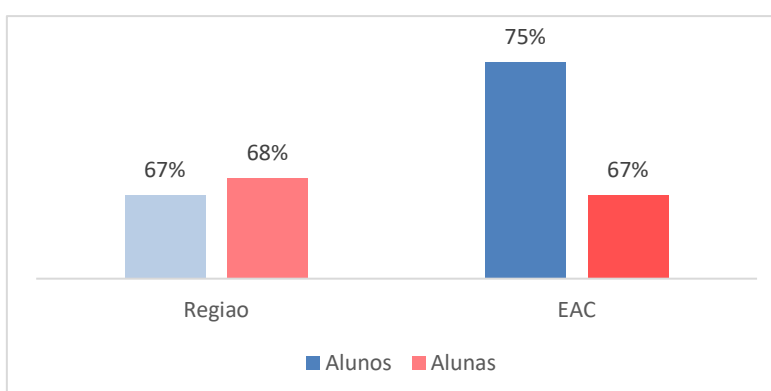


Figura 13- Número de crianças aprovadas em Bafatá, por escolas EAC e médio da região



32. As evidências apresentadas acima, com base em dados quantitativos foi reconfirmado pela triangulação com dados qualitativos. O representante de uma ONG parceira da iniciativa, que esteve envolvido na formação de professores da EAC em 2017, disse que a capacidade dos professores da EAC era baixa. Na verdade, o domínio dos alunos nas escolas patronizadas por essa ONG em português foi superior ao de

⁴⁷ Entrevistada da DGE, Bissau, 9 de dezembro.

vários professores da EAC, de modo que os alunos corrigiram o professor. Da mesma forma, a observação em sala de aula revelou vários erros ortográficos no texto que o professor de uma escola visitada escreveu no quadro. Outro exemplo para a falta de aprendizagem de qualidade foi o fato de que os alunos do terceiro nível da escola Sintcha Farba (Bafatá) ainda estavam a aprender números em matemática, que faz parte do currículo do primeiro nível. Além disso, em nenhuma das salas de aula visitadas, os alunos possuíam livros escolares (embora todos tivessem cadernos e lápis), e os professores lamentaram a ausência de manuais de ensino.

33. A equipa da avaliação constatou que a frequência das formações oferecidas da iniciativa pelos professores das escolas visitadas foi insuficiente para garantir um aumento significativo de sua capacidade pedagógica e didática. Por exemplo, os professores da escola de Tchewel (Bafatá) relataram que só tinham participado em duas formações nos últimos quatro anos (inclusive uma formação exclusivamente sobre o tema de higiene). Este constatare foi confirmado nas outras escolas visitadas.
34. Por outro lado, a avaliação constatou que a atmosfera geral nas escolas visitadas era muito positiva. Os professores trataram meninos e meninas com respeito (tanto durante as interações em sala de aula e como fora da sala de aula), e os alunos e alunas que participaram dos grupos focais todos disseram que gostavam de ir à escola e pretendiam continuar a sua educação por tanto tempo quanto possível. Nenhum deles relatou ter encontrado qualquer violência ou maus-tratos por professores ou colegas. (Em contraste, os Diretores Regionais e inspetores disseram que a punição corporal ainda acontece pelo menos ocasionalmente nas escolas primárias de suas respectivas regiões.) Alguns alunos da escola de Nhambram, que chegaram cedo para a turma da tarde, demonstraram o seu apreço pela escola limpando a sala de aula espontaneamente e voluntariamente. Questionados sobre sua motivação, eles responderam que como resultado da iniciativa aprenderam a importância de um ambiente limpo para a aprendizagem.
35. Considerando aspetos didáticos tanto como aspetos interpessoais, a avaliação encontrou um nível nas salas de aula visitadas classificado como bom (tabela 12).

Tabela 12- Sumário das observações das salas de aula

Nome da escola	Nível	Número de alunos	Matéria	Nota	Observações
Nhambram, Oio	4ª	16 (8F)	Matemática	8	20 minutos de atraso. Não há saudações no início. Todas as crianças têm lápis e cadernos. Mudança de metodologias. Boa participação e disciplina. Professor fala clara e forte. Ajuda as crianças que precisam.
Nhambram, Oio	6ª	22 (10F)	Ciências naturais, Português	4	Monótono. Sem plano de aulas. Falta de interatividade e participação. O professor pareceu não dominar o conteúdo. Aula orientado no manual do professor. <i>Nota: O professor não foi formado pela iniciativa.</i>

Cuntanga, Oio	4ª	33 (18F)	Português	7,5	Boa atmosfera na classe – crianças batem palmas para cada colega. Boa participação das meninas. Boa concentração e disciplina. Ensino bastante repetitivo – só duas metodologias usadas. Três erros do professor no quadro.
Cuntanga, Oio	3ª	37 (18F)	Matemática	9	Professor tem plano. Interativa e participativa. Atenção a cada aluno. Professor motiva participação dos alunos. Meninas muito ativas.
Sintcha Farba, Bafata	4ª	26 (9F)	Matemática	7	Aula bem animada. Professor não tem plano de aula. Alguns passos não estão bem explicados.
Sintcha Farba, Bafata	3ª	37 (22F)	Matemática	9	Aula bem animada. Crianças participam nos exercícios no quadro. Professor possui boa capacidade comunicativa.
Medio das escolas EAC				7,4	
<i>Calouste Gul Benkian, Bafata (não EAC)</i>	6ª	25 (14F)	<i>Ciências sociais</i>	6	<i>Só trabalho em grupos (com tarefas pouco indicadas para esta metodologia). Cada aluno tem dois livros de Português. Nota: O professor não foi formado pela iniciativa.</i>
<i>Calouste Gul Benkian, Bafata (não EAC)</i>	5ª	27 (12F)	<i>Ciências naturais</i>	6	<i>Participativa e animada. Sem plano de aulas. Sem manual. Explanativo interativo. Pouca mudança na metodologia. Nota: O professor não foi formado pela iniciativa.</i>

Legenda: 1-2 = muito mal, 3-4 = mal, 5-6 = médio, 7-8 = bom, 9-10 = muito bom

36. Da mesma forma, o grupo focal com membros da comunidade mostrou claramente o apreço dos membros da comunidade pela educação, incluindo a educação das meninas. Os membros da comunidade afirmaram que a iniciativa da EAC tinha sido responsável por uma mudança positiva de atitude a este respeito, através de discussões com o diretor e outro pessoal da iniciativa.

Conclusões preliminares do critério eficácia

Conclusão	Parágrafo correspondente
<p>ECA1: Os resultados pretendidos da primeira fase, que são descritos no Capítulo 1.2, foram apenas parcialmente alcançados entre 2011 e 2015. As metas estabelecidas inicialmente eram muito ambiciosas e "EAC+" (incluindo a alfabetização de adultos) nunca foi realizada. Durante a segunda fase, a inclusão de características-chave da EAC no PNQ é um marco importante para a eficácia da EAC no nível <i>upstream</i>. No entanto, é muito cedo para julgar esse aspeto, já que o PNQ ainda não foi implementado.</p>	Parág. 13
<p>ECA2: A iniciativa tem provisionado um pacote de serviços importantes, ampliando a realização de outros direitos das crianças (além do direito à educação), por exemplo, o direito à água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a permanecerem saudáveis. O estado das infraestruturas para ASH nas escolas visitadas é bom.</p>	Parág. 14
<p>ECA3: Algumas escolas EAC têm ciclos incompletos, o que compromete o direito das crianças à educação. Além disso, havia muitas crianças mais velhas nas escolas visitadas, que correm muito risco de abandonar.</p>	Parág. 15
<p>ECA4: Uma das principais conquistas da iniciativa foi que as escolas da EAC permaneceram abertas durante as greves de professores, porque a participação ativa das comunidades, que foram mobilizadas pela iniciativa, facilitou o pagamento dos salários dos professores.</p>	Parág. 16
<p>ECA5: A iniciativa parece ter conseguido parcialmente mudanças positivas nos alunos. Embora a ausência de uma linha de base não permita uma comparação longitudinal nas escolas do EAC, a comparação com a média regional mostra que a nível de retenção de alunos nas escolas da EAC em Bafatá é significativamente melhor do que a média regional. Em contraste, o abandono nas escolas da EAC em Oio é alto, mesmo acima da média regional. Possivelmente é um resultado do fato que o pacote de intervenções tem sido menos completo na região de Oio do que na região de Bafatá.</p>	Parág. 17
<p>ECA6: Os aspetos facilitadores foram o foco na participação da comunidade, a utilização dos pontos fortes comparativos dos parceiros de educação no país, e a posição forte do UNICEF como chefe de fila dos parceiros de educação, bem como pela entidade gestora da PME.</p>	Parág. 20-23
<p>ECA7: As barreiras para a implementação efetiva da iniciativa incluem a instabilidade política, rotatividade de pessoal, falta de capacidade de monitoramento, prioridades</p>	Parág. 24-27

conflitantes e falta de concertação entre os parceiros da iniciativa.	
ECA8: A iniciativa parece não ter conseguido mudanças positivas significantes nos alunos em termos de desempenho escolar. Os resultados das escolas de EAC, para os quais os dados estavam disponíveis, foram semelhantes à média regional em Oio, enquanto que para Bafatá foram melhores. Em ambas as regiões, as meninas tiveram pior desempenho do que os meninos nas escolas de EAC.	Parág. 31-33
ECA9: A atmosfera geral nas escolas visitadas foi muito positiva. Os professores trataram meninos e meninas com respeito, e os alunos afirmaram que gostavam de ir à escola. As comunidades de EAC valorizam a educação de meninos e meninas.	Parág. 34

3.3. Eficiência

Perguntas

Q1) Em que medida os recursos financeiros, humanos e patrimoniais foram:

- a) Suficientes (em quantidade) em relação às necessidades identificadas e aos resultados esperados?**
- b) Adequados (em termos de qualidade) em relação aos resultados esperados?**
- c) Implementados atempadamente?**

Q2) Em que medida os mesmos resultados poderiam ser alcançados por outras alternativas menos dispendiosas?

Q3) Quais são os fatores de gestão que favoreceram ou prejudicaram a eficiência da iniciativa?



Figura 14- Alunos em frente à casa de banho, escola de Tchewel (Bafatá)

Q1) Em que medida os recursos financeiros, humanos e patrimoniais foram: (a) suficientes (em quantidade) em relação às necessidades identificadas e aos resultados esperados? (b) adequados (em termos de qualidade) em relação aos resultados esperados? (c) implementados atempadamente?

37. Como mencionado no Capítulo 2.7, a EAC na Guiné-Bissau não foi implementada num formato de projeto, com orçamento unificado, para todo o período 2011-2020. Em vez disso, particularmente na segunda fase, foi implementada como uma abordagem flexível, com atividades relevantes derivadas de diferentes resultados de programas, linhas orçamentais e fontes de financiamento. Isso torna muito difícil uma avaliação precisa da eficiência da EAC.

38. Um sumário do orçamento em 2014 revela que dos \$15 milhões planeados foram disponíveis apenas \$4,533 milhões e gastos \$4,463 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 98% da iniciativa durante o período 2011-2014 (tabela 13). O fato que 75 escolas serem atingidas representa um custo unitário de 59.500 USD por escola durante este período, ou seja aproximadamente 14.900 USD por escola por ano.⁴⁸ Pelo período 01/2016 - 12/2020, foram planeados \$4,875 milhões pelo Resultado 1 "Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade", o que abrange a iniciativa EAC, entre outros aspetos. Tem sido disponíveis \$4,826 milhões e gastos \$4,363 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 90%.

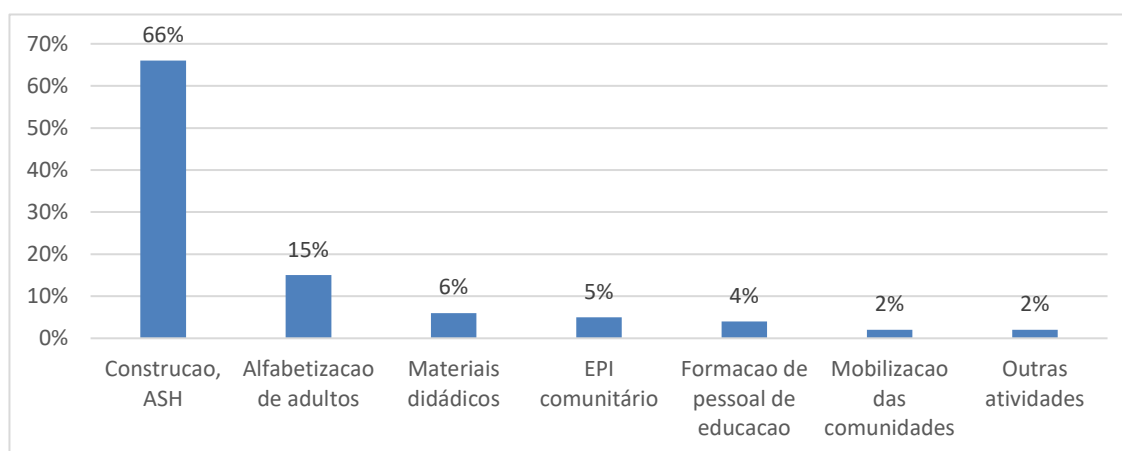
Tabela 13- Orçamento de EAC, agosto de 2014

Resultados planeados	Planeado (USD)	Financiado (USD)	Não financiado (USD)	Despesa (USD)	Taxa de despesa (%)
Resultado 1: Todas as crianças nas 145 zonas de captação da escola, particularmente as mais vulneráveis, frequentam a escola primária. (Inclusão)	11.861.000	3.434.374	8.426.626	3.383.348	99%
Resultado 2: Todas as 145 áreas de captação escolares alvo, particularmente as mais desfavorecidas, proporcionam uma educação de qualidade aos alunos. (Aprendizagem centrada na criança)	172.750	169.268	3.482	152.014	90%
Resultado 3: Famílias/comunidades nas 145 áreas de captação escolar têm maior conhecimento para participar da abordagem do CFS para a qualidade da educação e enviar seus filhos para a escola (Gestão participativa)	1.856.000	744.039	1.111.961	743.039	100%
Sub-total Programa	13.889.750	4.347.681	9.542.069	4.278.401	98%
Custos operacionais (8%)	1.111.180	185.000	926.180	185.000	100%
Grand Total	15.000.930	4.532.681	10.468.249	4.463.401	98%
Custos indiretos (7 %)	972.283				
Grand total	15.973.213				

⁴⁸ No entanto, note-se que o número de escolas foi aumentado incrementalmente no início da iniciativa. Assim, ao cálculo é impreciso.

39. A maioria das despesas foi utilizada para a construção de salas de aula e ASH (66%), seguida pela alfabetização de adultos (15%), a provisão de materiais de aprendizagem (6%), educação da primeira infância (EPI) (5%), formação de pessoal de educação (4%) e mobilização de comunidades (2%) (figura 15). A avaliação considera que a grande percentagem de despesas com infra-estruturas se justifica, dada a necessidade de elevar o estado das infraestruturas a normas mínimas (ver também Capítulo 3.5); é comparável à percentagem das despesas com infraestruturas no projeto EAC em Angola (72%).⁴⁹ No entanto, o facto de a percentagem das despesas com a literacia de adultos ter sido quase tão elevada como o resto das despesas parece estar fora de equilíbrio, dado que este aspeto não beneficia diretamente as crianças (o que foi parte da razão pela qual este componente foi descontinuado em 2015).

Figura 15- Fundos gastos durante 2011-2014, por tipo de intervenção



40. Os recursos humanos foram insuficientes pela monitoria de um grande número de escolas e as discussões necessários a nível nacional e regional. A escassez de pessoal disponível pela monitoria da iniciativa foi aumentada pelas responsabilidades no contexto do papel do UNICEF de liderar o processo PME.

Q2) Em que medida os mesmos resultados poderiam ser alcançados por outras alternativas menos dispendiosas?

41. Não só o número de escolas visadas durante a primeira fase foi muito elevado, mas também o número de regiões visadas foi muito ambicioso (inicialmente sete, mais tarde cinco). Assim, o custo de transação por escola é alta, por causa da interação com muitos diretores e inspetores provinciais. Além disso, a parte do orçamento que foi utilizada para a alfabetização de adultos durante a primeira fase foi relativamente alta, uma vez que este não é necessariamente um componente central da EAC. Para a segunda fase da iniciativa, a avaliação constatou que, dada a mudança estratégica para o nível *upstream* e o foco temático na Educação de Primeira Infância (EPI), o número de escolas EAC (66) ainda é muito alto. Um número menor de escolas permitiria um melhor foco nas prioridades centrais para a segunda fase.

42. Dados adicionais sobre a frequência e a desistência a nível escolar poderiam ser coletados a custo zero, visto que o PAM poderia desagregar a sua recolha de dados pelas escolas EAC/não-EAC. Uma outra

⁴⁹ Matz, Peter: "Avaliação Intercalar do Projeto Escolas Amigas de Criança no Bié e Moxico." 2019.

intervenção a custo zero seria de identificar os melhores professores da escola e atribuí-los às classes iniciais (primeiro e segundo nível) para garantir os melhores resultados de aprendizagem.

Q3) Quais são os fatores de gestão que favoreceram ou prejudicaram a eficiência da iniciativa?

43. A instabilidade política durante a primeira fase, que dificultou a eficácia da iniciativa, afetou também negativamente sua eficiência, porque exigiu retomar várias etapas dos processos de planificação e implementação. Além disso, a rotatividade frequente a nível do MEN e das escolas exigia uma reciclagem periódica de formações. A falta de fundos no final da primeira fase também era um fator negativo.
44. Do lado positivo, a iniciativa utilizou as estruturas existentes no MEN e construiu parte da sua capacidade ao longo do caminho, em vez de criar novas estruturas. Da mesma forma, a iniciativa selecionou parceiros e atividades com base na presença já estabelecida de ONG e seus pontos fortes comparativos, que a avaliação considerou uma abordagem pragmática, dadas as diversas restrições políticas e socioeconómicas na Guiné-Bissau.

Conclusões preliminares do critério eficiência

Conclusão	Parágrafo correspondente
<p>EFI1: Os recursos financeiros da iniciativa não foram suficientes: Durante o período 2011-2014, dos \$ 15 milhões planejados foram disponíveis apenas \$4,533 milhões e gastos \$4,463 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 98% da iniciativa. Os recursos financeiros foram gastos de uma maneira adequada; a grande percentagem de despesas com infraestruturas se justifica, dada a necessidade de elevar o estado das infraestruturas a normas mínimas. Durante o período 2016-2020, foram planejados \$4,875 milhões pelo Resultado 1 "Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade". Têm sido disponíveis \$4,826 milhões e gastos \$4,363 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 90%. As taxas de despesas altas nas duas fases da iniciativa indicam que as atividades foram implementadas atempadamente.</p>	<p>Parág. 37-39</p>
<p>EFI2: Os recursos humanos foram insuficientes pela monitoria de um grande número de escolas e as discussões necessários a nível nacional e regional.</p>	<p>Parág. 40</p>
<p>EFI3: Os mesmos resultados poderiam ser alcançados concentrando-se em dois ou três regiões (em vez de cinco) e trabalhando mais estreitamente com as respectivas Direções Regionais.</p>	<p>Parág. 41</p>
<p>EFI4: Para a segunda fase da iniciativa, dada a mudança estratégica para o nível <i>upstream</i> e o foco temático no EPI, o número de escolas EAC (66) ainda é muito alto. Os mesmos resultados ao nível macro poderiam ser alcançados trabalhando com menos escolas.</p>	<p>Parág. 41</p>
<p>EFI5: Os fatores que prejudicaram a iniciativa foram a instabilidade política durante a primeira fase, a rotatividade frequente a nível do MEN e das escolas e a falta de fundos no final da primeira fase.</p>	<p>Parág. 43</p>
<p>EFI6: A iniciativa utilizou as estruturas existentes no MEN e construiu parte da sua capacidade ao longo do caminho, em vez de criar novas estruturas. A iniciativa selecionou parceiros e atividades com base na presença já estabelecida de ONG e os seus pontos fortes.</p>	<p>Parág. 44</p>

3.4. Sustentabilidade

Perguntas

Q1) Em que medida o governo, inspetores, diretores, professores, pais e comunidades adotaram as abordagens no seu país?

Q2) Em que medida foram implementadas as condições necessárias para a apropriação nacional e municipal das intervenções do UNICEF e os seus parceiros, após o final da iniciativa? Em que medida as intervenções da iniciativa continuarão no país sem o apoio de parceiros, como o UNICEF?

Q3) Em que medida as abordagens da iniciativa foram incorporadas nas normas e padrões nacionais para uma escola de qualidade?

Q4) Quais são os fatores que favorecem a sustentabilidade da abordagem EAC?



Figura 16- Grupo focal na comunidade de Sintcha Farba, Bafatá.

Q1) Em que medida o governo, inspetores, diretores, professores, pais e comunidades adotaram as abordagens da EAC em Guiné-Bissau?

45. Os diretores entrevistados e os professores nos grupos focais apreciaram fazer parte da iniciativa. No entanto, a maioria deles identificou o fornecimento de materiais de aprendizagem e infraestrutura como os principais elementos do apoio do UNICEF, e não demonstrou uma boa compreensão da natureza holística do modelo EAC.

“A distância entre a escola e as aldeias no nosso contexto demonstra claramente que é a escola que rejeitam os alunos e não ao contrário; é fundamental massificar a educação no país e bem como qualifica-la e torna-la mais moderna e inclusiva.” Professor da escola de Ponta Nova, Oio.

46. Como descrito anteriormente, o apoio da comunidade permitiu que as escolas da EAC funcionassem mesmo durante as greves dos professores. No entanto, o nível de envolvimento da comunidade, incluindo o funcionamento do COGES, variou significativamente entre as escolas. A escola Sintcha Farba forneceu um exemplo do potencial de envolvimento da comunidade para melhorar o ambiente escolar, incluindo um clube de higiene e um jardim escolar. Por outro lado, duas das escolas visitadas (Finete e Nhacra) nem sequer têm um COGES funcional.

47. Em Oio, um representante da Direção Regional de Educação afirmou que o COGES havia sido criado em todas as escolas da região, e manuais de professores também foram enviados para todas as escolas (mas sem formação). Embora a avaliação não tenha sido capaz de verificar se essas medidas haviam sido efetivamente implementadas em escala, pelo menos a adesão à iniciativa incluída nesta declaração era evidente.

48. A avaliação não foi capaz de discernir até que ponto os elementos da EAC haviam sido adotados por outras escolas. No entanto, o UNICEF e a Plan International prestaram apoio técnico ao MEN para revitalizar o sistema de Comissões de Estudos (COMES) em 2018, que permite que os professores aprendam com seus pares e tenham um desenvolvimento profissional contínuo. A avaliação observou que nos setores visitados, estas COMES ainda não foram utilizados estrategicamente para propagar as boas práticas das escolas de EAC para outras escolas, através de professores campeões ou inspetores especificamente formados.

49. Conforme descrito no Capítulo 3.1.2., o nível de apropriação da EAC ao nível do MEN é baixo. Contudo, o MEN tem plena propriedade dos PNQ como resultado da EAC.

Q2) Em que medida foram implementadas as condições necessárias para a apropriação nacional e regional das intervenções do UNICEF e os seus parceiros, após o final da iniciativa? Em que medida as intervenções da iniciativa continuarão no país sem o apoio de parceiros, como o UNICEF?

50. A avaliação constatou que na primeira fase da iniciativa, faltava uma estratégia concreta de sustentabilidade para a iniciativa. Durante esta fase, o UNICEF com foco em atingir o número máximo de

crianças vulneráveis possível, não focalizou os esforços ao nível de influenciar as políticas a nível nacional.⁵⁰

51. No entanto, na segunda fase, o desenvolvimento e adoção dos PNQ poderia ser considerado um passo importante para a sustentabilidade de alguns dos elementos da iniciativa a montante, pelo menos de forma destilada (ver próximo capítulo). Embora haja um forte apoio aos PNQ entre as partes interessadas e parceiros do governo, este apoio deve ainda resultar em compromissos financeiros do governo para apoiá-lo.
52. A nível da Direção Provincial de Educação, foram mencionadas opiniões opostas sobre a sustentabilidade da iniciativa sem o apoio do UNICEF. Enquanto numa região, o diretor afirmou que a intervenção poderia continuar sem o apoio do UNICEF, seu colega numa outra região negou a questão. A avaliação constatou que dificilmente a iniciativa continuaria sem o apoio do UNICEF, visto que a plena implementação do pacote holístico de EAC ou PNQ em todas as escolas da Guiné-Bissau seria muito intensiva em termos de recursos e os esforços para ampliar da iniciativa exigirão financiamento adicional de doadores.

“O governo central não da nada.” Diretor Provincial de Educação

53. O UNICEF tem trabalhado com outros parceiros de educação no país, através da sua posição como chefe de fila do grupo de educação. Tal permitiu à UNICEF estabelecer ligações estratégicas com esses parceiros, mais notavelmente o Banco Mundial. A nível individual, estas ligações são facilitadas pelo facto de o atual responsável do projeto de educação do Banco Mundial ser o antigo membro da equipa de educação do UNICEF responsável pela EAC.

“O atual projeto do Banco Mundial, que acaba de começar em Oio e Bafatá, vai procurar complementaridade e sinergias com as intervenções do UNICEF. De facto, muitas das atividades do Banco Mundial são uma continuação da EAC.” Entrevistado do Banco Mundial

Q3) Em que medida as abordagens da iniciativa foram incorporadas nas normas e padrões nacionais para uma escola de qualidade?

54. Uma conquista significativa da iniciativa foi a validação dos Padrões Nacionais de Qualidade (PNQ) para as escolas primárias em 2017. Este é um grande esforço para equipar o Ministério com normas de qualidade para ajudá-lo a desempenhar melhor a sua função regulamentar e melhorar a qualidade global da educação.⁵¹ A fim de garantir a propriedade de todas as partes interessadas relevantes, uma série de oficinas consultivas foram realizadas em 2017 antes da validação.
55. A avaliação considerou impossível rastrear a inclusão de diferentes elementos especificamente aos esforços do UNICEF e os seus parceiros da iniciativa EAC, porque não foram disponibilizados documentos que documentem o processo de advocacia neste sentido e porque os PNQ não fazem referência explícita à EAC (há apenas uma referência explícita, ou seja, ao manual global da EAC, sob a Dimensão de Qualidade

⁵⁰Esta abordagem foi tomada em parte devido à falta de um ministério parceiro do governo estável e, em parte, devido a uma grande quantidade de financiamento disponível em 2011.

⁵¹ UNICEF: “Guinea-Bissau: Sectoral and O+ (thematic) report, January-December 2017.”

5 – liderança e gestão de qualidade).⁵² No entanto, é evidente que a maioria dos principais aspetos da EAC fazem também dos PNQ. As Diretrizes para os PNQ incluem as seguintes prioridades, entre outros:⁵³

- Dimensão de Qualidade 1 (alunos de qualidade): Apoiar programas da primeira infância dentro da escola e da comunidade; garantir que todas as crianças tenham registos de nascimento.
- Dimensão de Qualidade 2 (equipe de qualidade): Desenvolvimento profissional contínuo; garantir relações respeitadas com os alunos, as famílias e a comunidade.
- Dimensão de Qualidade 3 (ambiente de aprendizagem da qualidade): Facilidades adequadas, espaços internos e ao ar livre, e equipamento; materiais e recursos instrucionais adequados e relevantes; acesso equitativo por todos, incluindo meninas e portadores de deficiência; um ambiente escolar saudável e seguro; um ambiente protetor e sensível ao género.
- Dimensão de Qualidade 5 (liderança e gestão da qualidade): Uma estrutura apropriada e inclusiva da administração para funcionar a escola.
- Dimensão de Qualidade 6 (pedagogia de qualidade): Metodologia que é apoiada pela teoria e prática do ensino e aprendizagem e desenvolvimentos atuais na área; ensino e aprendizagem inclusivos.
- Dimensão de Qualidade 7 (organização escolar de qualidade): Parcerias colaborativas com famílias e comunidades para promover o bem-estar da aprendizagem e dos alunos; inclusão e equidade; participação dos pais e da comunidade.

Q4) Quais são os fatores que favorecem a sustentabilidade da abordagem EAC?

56. Além da adoção do PNQ, a sustentabilidade da iniciativa é facilitada através do papel de liderança contínuo do UNICEF no grupo de educação local, bem como o trabalho com ONG parceiros da iniciativa (particularmente os parceiros de implementação: ADPP, Humanity & Inclusion, Plan International, FEC e Effective Intervention), que continuam seu trabalho na Guiné-Bissau e podem levar em frente vários aspetos de EAC.
57. Como mencionado acima, a presença do UNICEF em cinco regiões pode ser ainda mais alavancada através das COMES, em colaboração com inspetores regionais e setoriais. Várias partes interessadas confirmaram que estes COMES têm uma presença estabelecida em todos os setores, e funcionam regularmente. Os diretores e professores da EAC podem ser utilizados para expandir as boas práticas e as lições aprendidas decorrentes da EAC.

⁵² MEN/UNICEF: “National quality standards in education for Guinea-Bissau.” 2017

⁵³ MEN/UNICEF: “National Quality Standards in Education for Guinea Bissau: Guidelines for the Ministry of Education and Schools.” 2017.

Conclusões preliminares do critério sustentabilidade

Conclusão	Parágrafo correspondente
SUS1: Os diretores, professores, membros das comunidades, e diretores regionais entrevistados apreciaram fazer parte da iniciativa. No entanto, não todos possuem uma boa compreensão sobre a natureza holística do modelo EAC.	Parág. 45
SUS2: Na primeira fase da iniciativa, faltava uma estratégia concreta de sustentabilidade para a mesma. No entanto, na segunda fase, o desenvolvimento e adoção dos PNQ poderia ser considerado um passo importante para a sustentabilidade de alguns dos elementos da iniciativa a montante, pelo menos de forma destilada.	Parág. 50-52
SUS3: Através da sua liderança do grupo de educação local, o UNICEF estabeleceu ligações estratégicas com os parceiros principais. Existem boas oportunidades de criar sinergias e continuidade através da colaboração com o projeto atual do Banco Mundial.	Parág. 53
SUS4: A maioria dos principais aspetos da EAC também estão incluídos nos PNQ. Contudo, a avaliação considerou impossível rastrear a inclusão de diferentes elementos especificamente aos esforços do UNICEF e os seus parceiros da iniciativa EAC	Parág. 54-55
SU5: A sustentabilidade da iniciativa é facilitada através do papel de liderança contínuo do UNICEF no grupo de educação local, bem como o trabalho com ONG parceiros da iniciativa que continuam o seu trabalho na Guiné-Bissau.	Parág. 56
SU6: A nível dos setores, a sustentabilidade pode ser reforçada através de trabalho mais estratégico com as Comissões de Estudos e os inspetores.	Parág. 57

3.5. Temas transversais: Género, direitos humanos, equidade

Perguntas

- Q1) Em que medida os meninos/meninas mais vulneráveis e/ou de áreas mais desfavorecidas dos municípios cobertos foram beneficiados pela iniciativa no país?**
- Q2) Em que medida a iniciativa oferece as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem para meninas e meninos?**
- Q3) Em que medida a iniciativa abordou as barreiras específicas de género que impedem que meninas e meninos tenham acesso às atividades e serviços à sua disposição?**
- Q4) De forma geral, em que medida considerações específicas de género, direitos humanos e equidade foram tomadas em consideração na conceção, planeamento, implementação e monitoramento da iniciativa?**



Figura 17- Alunos na sala de aula, Finete, Bafatá.

Q1) Em que medida os meninos/meninas mais vulneráveis e/ou de áreas mais desfavorecidas dos municípios cobertos foram beneficiados pela iniciativa no país?

58. As escolas participantes foram selecionadas em grande parte de acordo com a necessidade, ou seja, escolas nas áreas mais desfavorecidas foram selecionadas, tanto em termos das regiões (as cinco regiões da iniciativa estão entre aquelas com os piores resultados educacionais, ver figura 1) como localização (as escolas EAC são principalmente em áreas rurais de difícil acesso). Desta forma, a iniciativa contribuiu para reduzir a desigualdade no acesso à educação na Guiné-Bissau.

59. As oportunidades de escolarização para crianças com deficiência são praticamente inexistentes na Guiné-Bissau. O Governo da Guiné-Bissau não tem uma política de educação inclusiva nem o equipamento necessário para responder às necessidades especiais das crianças com deficiência, pelo que a maioria das crianças com deficiência não frequenta a escola. Portanto, a iniciativa EAC procurou abordar esta situação em 2016, através de formar professores, diretores e cuidadores e implementar campanhas de sensibilização, onde as crianças, pais e membros da comunidade foram sensibilizados sobre a educação inclusiva e os direitos das crianças com deficiência.⁵⁴

"Tenho sete anos e estou na primeira classe. Eu moro com meus primos e minha avó Nene. Eu vim morar com ela há dois anos. Naquele momento, eu não conseguia andar, só conseguia engatinhar. Minha avó me ajudou a andar. Agora eu vou para a escola como todo mundo. Eu gosto de aprender a ler e escrever. Quando crescer, quero trabalhar no campo - ou talvez eu seja motorista." *Aluno com deficiência, escola de Ponta Nova, Oio.*⁵⁵

60. A avaliação constatou que 14 crianças (8 meninos, 6 meninas) com deficiências estudam atualmente nas seis escolas visitadas. Em Sintcha Farba (Bafatá), os membros da comunidade afirmaram que a iniciativa da EAC os convenceu do valor da educação para crianças com deficiência. Contudo, a avaliação confirmou a descoberta de Humanity & Inclusion, que a maior parte das crianças com deficiência em idade escolar identificadas no sistema de ensino regular tem uma deficiência ligeira. Como resultado, e devido a esse fato, as crianças com deficiência severa são excluídas do sistema regular do ensino e podem ser também consideradas como crianças que não frequentam a escola.⁵⁶

"As crianças com deficiência devem ir à escola - caso contrário, eles terão ainda mais deficiências."⁵⁷

61. A iniciativa EAC também encomendou dois estudos sobre as crianças fora da escola. As principais recomendações do último estudo (2018) incluem a promoção da inscrição quando atingem a idade escolar (seis anos), programas de aprendizagem acelerados para crianças com maioridade a serem integrados em níveis adequados à idade, intervenções específicas para raparigas adolescentes, melhoria da recolha de dados sobre crianças com deficiência e reforço do EMIS.⁵⁸ A equipa da avaliação não encontrou evidências de esforços significativos para abordar os principais fatores do lado da demanda que contribuem para a

⁵⁴ UNICEF: "Guinea-Bissau Toolkit Report: January-June 2016".

⁵⁵ UNICEF: "Schools for Africa: Usher's story", 2013.

⁵⁶ Handicap International : « Evaluation finale du programme « Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l'éducation , phase 2 » , 2017.

⁵⁷ Participante feminina do grupo focal com membros da comunidade em Sintcha Farba, Bafatá.

⁵⁸ Cambridge Education: "Study on Out-of-School Children in Guinea Bissau: Final Report." September 2018.

abandono escolar e o insucesso em muitos países em desenvolvimento, como o trabalho infantil e o casamento precoce, que também foram destacados como desafios na Guiné-Bissau.

Q2) Em que medida a iniciativa oferece as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem para meninas e meninos?

62. A análise quantitativa revelou vários desafios relacionados à igualdade de género em termos de participação e realização de educação. Enquanto em Bafatá o percentual de estudantes do sexo feminino nas escolas EAC para as quais os dados estavam disponíveis é de 50%, em Oio é de apenas 48% nas escolas EAC, que é apenas ligeiramente acima da média regional (ver figura 17). Por outro lado, o nível de abandono nas escolas de EAC em Bafatá é duas vezes maior para as meninas do que para os meninos (figura 18). Isso ilustra que é necessária uma atenção contínua à monitoria de aspectos de igualdade de género.

Figura 17- Matrículas por género (escolas de EAC em Oio e região de Oio)

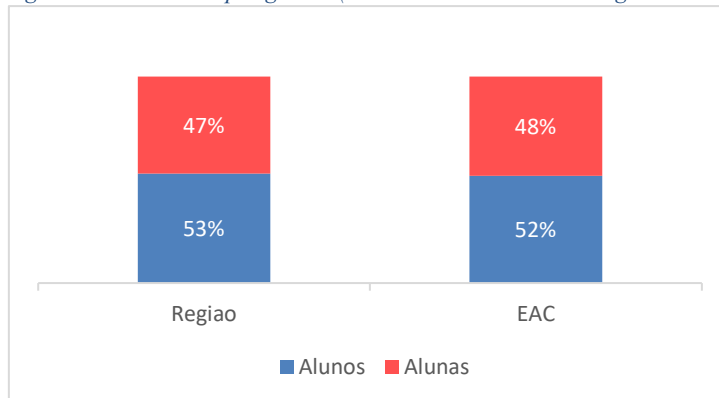
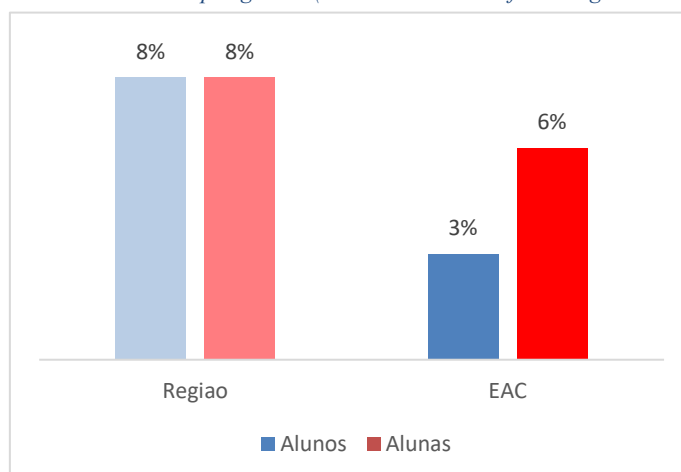


Figura 18- Desistências por género (escolas EAC em Bafatá e região de Bafatá)



63. Em termos de desempenho escolar, o diferencial de género é ainda maior do que para a retenção. Tanto em Oio quanto em Bafatá, significativamente mais meninas do que meninos falham no exame de fim de cada ano (figuras 19 e 20). A avaliação não foi capaz de determinar as razões para essa falta de sucesso educativo entre as meninas.

Figura 19- Reprovados por género (escolas EAC em Oio e região de Oio)

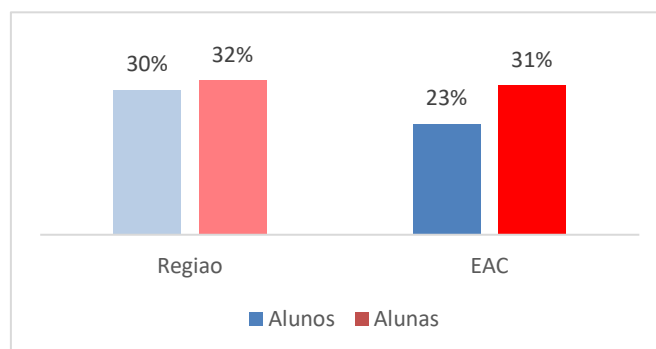
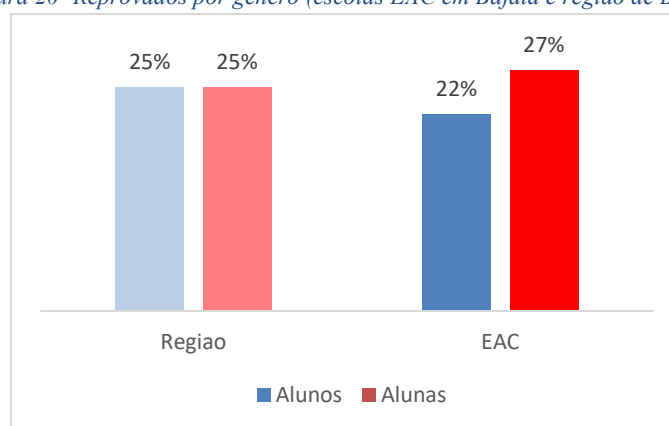


Figura 20- Reprovados por género (escolas EAC em Bafatá e região de Bafatá)



Q3) Em que medida a iniciativa abordou as barreiras específicas de género que impedem que meninas e meninos tenham acesso às atividades e serviços à sua disposição?

64. A iniciativa EAC contribui para a igualdade de género de várias maneiras. Entre outros aspetos, a construção das casas de banho foi feita de forma sensível ao género, com latrinas fisicamente bem separadas para meninas e meninos. No entanto, a avaliação constatou que em duas das escolas visitadas, um bloco de latrinas estava ou danificado ou reservado, de modo que meninos e meninas usavam latrinas que estavam diretamente próximas umas das outras. Essas circunstâncias dificultam o senso de privacidade, que provavelmente afetará desproporcionalmente as meninas, em particular as meninas adolescentes. A avaliação constatou que os diretores da escola não eram sensíveis a este assunto. Além disso, enquanto as casas de banho das meninas das escolas visitadas em Bafatá fornecem instalações para uma boa higiene menstrual, as escolas visitadas em Oio não o fazem (ou as instalações para este efeito não estavam em funcionamento). Da mesma forma, a avaliação constatou que apenas algumas das casas de banho eram acessíveis para todas as crianças com deficiências físicas.

65. A importância das atividades para manter as meninas adolescentes nas escolas é tomada em consideração pela iniciativa. No entanto, tem uma falta de formação em higiene menstrual.

“O casamento precoce continua ser um problema na nossa região. O UNICEF deve fazer mais neste respeito.”

Professor, Oio.

66. Este desafio é agravado pela falta de professoras nas escolas EAC, que poderiam ser pessoas de confiança para as meninas, incluindo aconselhamento sobre a menstruação. Embora este problema (que está ligado à relutância das mulheres em mudarem-se de centros urbanos para escolas rurais⁵⁹) esteja em grande parte para além do escopo da iniciativa, a inclusão da educação da primeira infância (EPI) em todas as escolas EAC levou ao recrutamento local de educadoras, que em algumas escolas também são nomeadas pontos focais para a higiene menstrual. No entanto, a EPI opera atualmente apenas pela manhã, de modo que as educadoras não estavam disponíveis para consulta durante o turno da tarde.

67. A avaliação constatou que a iniciativa impactou positivamente a atitude em relação à igualdade de género na educação dentro de algumas comunidades locais. Os participantes do grupo focal da comunidade em Sintcha Farba concordaram unanimemente que permanecer na escola era mais importante do que se casar. Diretores de escolas em outras comunidades confirmaram que a mobilização de comunidades tinha sido um fator importante para promover a educação das meninas.

"A educação é ainda mais importante para as meninas, porque mais tarde passarão mais tempo com seus filhos." *Participante feminina no grupo focal com membros da comunidade em Sintcha Farba, Bafatá.*

68. Os professores também relataram repetidamente que as relações de género nas EAC não apresentaram problemas e que os meninos e meninas tinham os mesmos direitos e deveres na escola, por ex. limpeza. Outros afirmaram que, enquanto no passado costumava haver discriminação nas escolas, agora as meninas participavam mais ativamente nas aulas. Esta evidência foi triangulada pelas observações nas salas de aula, onde a participação das meninas era evidente.

Q4) De forma geral, em que medida considerações específicas de género, direitos humanos e equidade foram tomadas em consideração na conceção, planeamento, implementação e monitoramento da iniciativa?

69. A educação é um direito de todas as crianças, segundo Artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Um dos principais objetivos da EAC é garantir esse direito, o que é um enorme desafio no atual contexto do sector de educação em Guiné-Bissau, que é caracterizado pela falta de recursos financeiros e humanos, e onde muitas crianças (33%) estão fora da escola.⁶⁰

70. Um dos aspectos que se destaca a este respeito é que as frequentes greves de professores na Guiné-Bissau não afetaram nenhuma das escolas visitadas da EAC. A razão para isso é que as comunidades foram suficientemente mobilizadas para arrecadar fundos para pagar os salários dos professores durante esses períodos. A avaliação encontrou neste aspeto uma forma importante em que a iniciativa reforçou a realização do direito das crianças à educação.

⁵⁹ De acordo com vários informantes-chave, as mulheres solteiras muitas vezes não se sentem confortáveis para estar longe de suas famílias de origem, enquanto as mulheres casadas podem não ser capazes de persuadir seus maridos a se juntar a eles em uma mudança para uma área rural.

⁶⁰ Cambridge Education: "Study on Out-of-School Children in Guinea Bissau: Final Report", 2018.

71. No entanto, várias escolas de EAC (inclusive duas das escolas visitadas) ainda não conseguem oferecer um ciclo completo de ensino primário de seis anos devido à falta de salas de aula e professores, o que leva à repetição voluntária e abandono, porque estudantes e famílias não veem uma perspectiva para o ensino secundário ou subsequente.
72. Outro aspeto que demonstra que o direito à educação ainda está um pouco comprometido nas escolas da EAC é o fato de que muitos alunos estão com idade muito superior à idade do nível que frequentam. Por exemplo, os alunos do grupo focal em Nhambram dos níveis 5 e 6 tinham entre 12 e 19 anos (em vez de 11 a 13), enquanto as meninas do grupo focal em Tchewel dos níveis 3 e 4 tinham entre 12 e 15 anos (em vez de 8 a 11). Evidências internacionais mostram que o fato de ser mais velho diminui particularmente as oportunidades de as meninas completarem o ensino fundamental antes de atingirem a puberdade, quando questões de casamento e gravidez podem competir com a escolaridade.⁶¹
73. A CDC também estipula (Artigo 24) que as crianças têm direito à água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a permanecer saudáveis. As atividades de ASH da iniciativa são uma contribuição muito importante para a realização deste direito. Porém, a avaliação encontrou algumas casas de banho financiadas pela iniciativa fechadas ou fora de funcionamento, e faltavam cartazes com informação sobre higiene em algumas escolas.
74. Relativamente à alimentação nutritiva, a iniciativa aproveitou a colaboração com o PAM em todas as escolas EAC. A avaliação constatou que a refeição escolar fornecida pelo PAM é um fator-chave para motivar a frequência escolar, pois muitos participantes nos grupos focais com professores e alunos destacaram a importância de uma refeição quente durante o dia escolar. Como explicou um representante do PAM, o fato de as escolas EAC ter continuado a operar durante os períodos de greve permitiu que o PAM continuasse as suas operações nessas escolas, o que apoiava a proteção social, bem como os direitos das crianças à nutrição.⁶²
75. A iniciativa EAC ainda contribuiu para a melhoria do bem-estar físico através da desparasitação de 98% de todos os alunos em escolas EAC em 2017.⁶³
76. Além disso, a CDC estipula (Artigo 29) que a educação das crianças deve desenvolver a personalidade de cada criança, talentos e habilidades ao máximo. Deve incentivar as crianças a respeitar os outros, os direitos humanos e os seus próprios outras culturas. Deve também ajudá-los a aprender a viver pacificamente, proteger o meio ambiente e respeitar outras pessoas. Relativamente a este aspeto, a metodologia de EAC facilitou o desenvolvimento dos alunos, segundo vários professores e diretores. Nos grupos focais de professores, os participantes declararam também que as relações entre diferentes grupos

⁶¹ UNESCO: "Global Education Monitoring Report 2019."

⁶² Entrevistado do PAM, Bissau, 10 de dezembro.

⁶³ A desparasitação, também chamada de quimioterapia preventiva, é o processo de tratamento de um grande número de pessoas, particularmente crianças, para helmintíase e esquistossomose em áreas com alta prevalência dessas condições. Trata-se de tratar todos - muitas vezes todas as crianças que frequentam escolas, usando infra-estrutura existente para economizar dinheiro - ao invés de testar primeiro e, em seguida, apenas tratar seletivamente. Efeitos colaterais graves não foram relatados ao administrar a medicação para aqueles sem vermes, e testes para a infecção é muitas vezes mais caro do que tratá-lo. (https://en.wikipedia.org/wiki/Mass_deworming)

de alunos e alunas melhorou através do trabalho em grupo na sala de aula, que facilitou o diálogo entre eles.

77. Um outro direito importante de todas as crianças é o registo de nascimento (CDC, Artigo 7). Como a taxa atual de registo de nascimento na Guiné-Bissau é só de 23,7%, um projeto piloto foi realizado para garantir o registo de nascimento de crianças que frequentam a EAC e aquelas dentro da comunidade em 2016, em colaboração com os Ministérios da Educação e Justiça. Um total de 3.984 crianças foram registadas. No entanto, outras atividades precisarão ser planeadas, pois a atividade ainda não abrangeu todas as crianças nas escolas e comunidades.⁶⁴

Conclusões preliminares do género, direitos humanos e equidade

Conclusão	Parágrafo correspondente
TT1: A iniciativa contribuiu para reduzir a desigualdade na educação na Guiné-Bissau, selecionando escolas nas áreas mais desfavorecidas.	Parág. 58
TT2: A iniciativa fez um esforço para incluir as crianças com deficiências nas escolas, através de formar professores, diretores e pais, e implementar campanhas de sensibilização, onde as crianças, pais e membros da comunidade foram sensibilizados sobre a educação inclusiva e os direitos das crianças com deficiência	Parág. 59-60
TT3: A iniciativa produziu dois estudos sobre crianças fora do sistema escolar. Contudo, serão necessários ainda mais esforços para abordar alguns dos fatores que impedem as crianças a frequentar a escola.	Parág. 61
TT4: A análise quantitativa revelou vários desafios relacionados à igualdade de género em termos de participação e realização de educação, nomeadamente a retenção e aprovação.	Parág. 62-63
TT5: A iniciativa EAC contribuiu para promover a igualdade de género de várias maneiras, como a construção das casas de banho sensíveis ao género, com latrinas fisicamente bem separadas para meninas e meninos. Porém, algumas das casas de banho das escolas visitadas não estavam nas condições para este efeito. A iniciativa afetou positivamente a atitude em relação à igualdade de género na educação dentro de algumas comunidades locais.	Parág. 64-66
TT6: A iniciativa contribuiu para a realização do direito à educação. Contudo, ainda existem algumas escolas EAC com ciclos incompletos, e muitas crianças com idade muito superior à idade do nível que frequentam, o que pode influenciar este direito.	Parág. 69-72
TT7: A iniciativa contribui também para a realização dos direitos a água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a	Parág. 73-77

⁶⁴ UNICEF: "Guinea-Bissau Toolkit Report: January-June 2016".

permanecer saudáveis, e o registo de nascimento.	
--	--

4. CONCLUSÕES FINAIS

As conclusões foram retiradas principalmente das principais descobertas da avaliação. Esta seção foi estruturada ao longo dos critérios de avaliação, resumindo as principais evidências e análises para cada um dos primeiros ou seja, relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade, e temas transversais (género, direitos humanos e equidade).

As conclusões finais foram objeto de um intercâmbio com o Escritório de País e o Escritório Regional da UNICEF, e outras partes interessadas, incluindo durante o workshop de validação.

Relevância: Os objetivos gerais e específicos da iniciativa estão plenamente alinhados com as prioridades do governo e políticas nacionais. Os objetivos da iniciativa são relevantes face às necessidades identificadas dos beneficiários da iniciativa : as crianças vulneráveis. A iniciativa fez muito esforço para identificar as crianças mais vulneráveis, utilizando vários estudos e análises. As atividades e produtos previstos na primeira fase da iniciativa foram relevantes para atender os objetivos, e ajustados às necessidades dos grupos-alvo. A reorientação ao nível *upstream* na segunda fase da iniciativa era pertinente. Contudo, o número das escolas participantes atual é ainda muito elevado, dada a capacidade limitada de monitorização.

Eficácia: Os resultados pretendidos da primeira fase foram apenas parcialmente alcançados entre 2011 e 2015. As metas estabelecidas inicialmente eram muito ambiciosas e "EAC+" (incluindo a alfabetização de adultos) nunca foi realizada em todas as escolas previstas. Durante a segunda fase, a inclusão de características-chave da EAC nos PNQ foi um marco importante para a eficácia da EAC no nível upstream. O estado da infraestrutura para ASH nas escolas visitadas é bom. Algumas escolas EAC têm ciclos incompletos, o que compromete o direito das crianças à educação. Existem muitas crianças mais velhas nas escolas visitadas, que correm um risco maior de abandono escolar. A atmosfera geral nas escolas visitadas foi muito positiva. Os professores tratam os meninos e as meninas com respeito, e os alunos gostam de ir à escola. As comunidades de EAC valorizam a educação de meninos e meninas. Uma das principais conquistas da iniciativa foi que as escolas da EAC permaneceram abertas durante as greves de professores. A iniciativa parece ter conseguido parcialmente mudanças positivas nos alunos: O nível de retenção de alunos nas escolas da EAC em Bafatá é significativamente melhor do que a média regional; em contraste, o abandono nas escolas da EAC em Oio é alto. Alguns aspetos facilitadores da iniciativa foram o foco na participação da comunidade, a utilização dos pontos fortes comparativos dos parceiros de educação no país, e a posição forte do UNICEF como chefe de fila dos parceiros de educação, bem como pela entidade gestora da PME. As barreiras para a implementação eficaz da iniciativa incluem a instabilidade política, rotatividade de pessoal, falta de capacidade de monitoramento, prioridades conflitantes e falta de concertação.

Eficiência: Durante o período 2011-2014, dos \$15 milhões planeados foram disponíveis apenas \$4,533 milhões e gastos \$4,463 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 98% da iniciativa. O custo unitário por escola foi de \$59.500 durante este período, ou seja \$14.900 por escola por ano. A maioria das despesas foi utilizada para a construção de salas de aula e ASH (66%), seguida pela literacia de adultos (15%) e a provisão

de materiais de aprendizagem (6%). Pelo período 2016-2020, foram planeados \$4,875 milhões pelo Resultado 1 "Cuidados e educação na primeira infância, acesso à educação e qualidade", o que abrange a iniciativa EAC, entre outros aspetos. Têm sido disponíveis \$4,826 milhões e gastos \$4,363 milhões, o que representa uma taxa de despesas de 90%. Para a segunda fase da iniciativa, dada a mudança estratégica para o nível *upstream* e o foco temático no EPI, o número de escolas EAC (66) ainda é muito alto. A iniciativa utilizou as estruturas existentes no MEN e construiu parte da sua capacidade ao longo do caminho, em vez de criar novas estruturas. A iniciativa selecionou parceiros e atividades com base na presença já estabelecida de ONG e seus pontos fortes. Os fatores que prejudicaram a iniciativa foram a instabilidade política durante a primeira fase, a rotatividade frequente a nível do MEN e das escolas e a falta de fundos no final da primeira fase.

Sustentabilidade: Na primeira fase da iniciativa, faltava uma estratégia concreta de sustentabilidade para a iniciativa. No entanto, na segunda fase, o desenvolvimento e adoção dos PNQ poderia ser considerado um passo importante para a sustentabilidade de alguns dos elementos-chave da iniciativa. Existem boas oportunidades de criar sinergias e continuidade através da colaboração com o projeto atual do Banco Mundial. A sustentabilidade da iniciativa é facilitada através do papel de liderança contínuo do UNICEF no grupo de educação local, bem como o trabalho com ONG parceiros da iniciativa que continuam seu trabalho na Guiné-Bissau. Ao nível dos setores, a sustentabilidade pode ser reforçada através de trabalhar mais estrategicamente com as Comissões de Estudos e os inspetores.

Género, direitos humanos, equidade: A iniciativa EAC contribuiu para a igualdade de género de várias maneiras, como a construção das casas de banho sensíveis ao género. Porém, algumas das casas de banho das escolas visitadas não estavam nas condições para este efeito. A iniciativa afetou positivamente a atitude em relação à igualdade de género na educação dentro das comunidades locais. Contudo, a análise quantitativa revelou vários desafios relacionados com a igualdade de género no acesso e aproveitamento escolar. A iniciativa contribuiu para a realização do direito à educação, inclusive para as crianças com deficiências. Contudo, existem ainda algumas escolas EAC com ciclos incompletos, e existem muitas crianças com idade muito superior à idade do nível que frequentam, o que prejudica este direito. A iniciativa contribuiu também para a realização dos direitos a água potável, alimentos nutritivos, um ambiente limpo e seguro e informações para ajudá-los a permanecerem saudáveis, e o registo de nascimento. Além disso, a iniciativa contribuiu para reduzir a desigualdade do acesso à educação na Guiné-Bissau, selecionando escolas nas áreas mais desfavorecidas. A iniciativa produziu dois estudos sobre crianças fora do sistema escolar. Contudo, serão necessários ainda mais esforços para abordar alguns dos fatores que impedem as crianças a frequentar a escola, como o trabalho infantil e o casamento precoce.

5. LIÇÕES APRENDIDAS

Este capítulo foca-se nas lições retiradas da implementação de EAC, com base nas evidências recolhidas no processo de avaliação, e têm como objetivo aproveitar a experiência adquirida com a EAC para identificar pistas para a melhoria da relevância, eficácia, eficiência e sustentabilidade para a expansão da iniciativa ou para futuros projetos em diferentes contextos ou setores.

Lição aprendida	Parágrafo correspondente
<p>1. É importante de concentrar os esforços iniciais num número viável de áreas geográficas e temáticas. A abordagem holística é muito ambiciosa para um país como a Guiné-Bissau, com os seus muitos desafios e restrições. A experiência EAC mostra que há risco de estender demais tal iniciativa, por isso pode ser preferível começar com um número limitado de regiões ou distritos. Caso contrário, é difícil monitorar tal iniciativa.</p>	Parág. 11, 40
<p>2. As intervenções nos níveis micro, meso e macro devem ser equilibrados, para assegurar eficácia e sustentabilidade. A experiência da EAC demonstrou que vale a pena intervir diretamente no nível escolar (micro), mas que também é necessário trabalhar em estreita colaboração com os setores e regiões (meso) e o MEN (macro), a fim de influenciar as políticas baseadas na experiência da iniciativa.</p>	Parág. 10-11, 20
<p>3. Monitoramento e avaliação podem fornecer dados importantes para orientar as intervenções. Os dados ao nível escolar e provincial são vitais para identificar problemas e monitorar o progresso em relação ao acesso, qualidade e inclusão. Esses dados devem incluir, no mínimo, frequência, retenção e completamento, desagregados por género e deficiência. Para tanto, uma iniciativa da EAC poderá ter de criar capacidade estatística nos níveis macro, meso e micro.</p>	Parág. 17, 31, 62; Capítulo 5
<p>4. O envolvimento e a liderança da comunidade são cruciais para o sucesso das intervenções, particularmente no ambiente com capacidade governamental limitada. O envolvimento das comunidades locais no apoio à educação, incluindo a educação das meninas e das crianças com deficiência, é um fator decisivo para o sucesso de uma iniciativa deste tipo. Entre muitos outros benefícios, pode permitir que as escolas continuem a operar mesmo entre greves de professores.</p>	Parág. 16, 20, 67, 70
<p>5. A resiliência de uma iniciativa contra a rotatividade de pessoal contribui para a eficácia e sustentabilidade. Num ambiente político volátil, uma intervenção plurianual pode sofrer frequente rotatividade no nível da diretoria de instituições parceiras, incluindo o Ministério da Educação, diretores regionais e diretores escolares. Para o efeito, é importante antecipar esta rotatividade e adotar medidas atenuantes. Estes podem incluir a formação de pessoal em níveis mais baixos, formação de todos os diretores e/ou professores, intervindo na fase de pré-serviço e a colocação de cartazes resumindo os principais aspetos da EAC ao nível escolar. A nível do UNICEF, é necessário um investimento contínuo na gestão do conhecimento como medida para fazer face à rotatividade do pessoal.</p>	Parág. 30, 43

6. RECOMENDAÇÕES

As recomendações apresentadas são apoiadas por descobertas e conclusões, e dirigidas aos utilizadores da avaliação (UNICEF, governo, doadores, ONG e outros parceiros de implementação). A equipa de avaliação recolheu sugestões de recomendações através das consultas com as partes interessadas no terreno (grupos focais e entrevistas) e validou estas recomendações no workshop de validação realizado no 23 de janeiro de 2020. Foi utilizada uma abordagem realista e operacional na formulação das recomendações, tendo em conta o contexto do país e os recursos existentes, para que estas possam ser aplicadas na expansão da iniciativa. As recomendações foram classificadas ao nível da sua prioridade: alta, média, baixa.

Recomendações Estratégicas (RE)			
Recomendação	Destinatário*	Prioridade	Parágrafo correspondente
<p>RE1. Reduzir o número de regiões (2-3), de escolas (8-10) e de elementos temáticos (3-4) da iniciativa, para facilitar a qualidade das intervenções e para se poderem concentrar mais esforços no trabalho <i>upstream</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as regiões e elementos temáticos • Avaliar todas as escolas dessas regiões em termos de aderência aos PNQ • Selecionar algumas escolas com baixa aderência • Formar inspetores, diretores e professores 	UNICEF	Alta	Parág. 11, 40, 51-52
<p>RE2. Integrar os principais elementos da EAC e PNQ na formação pré-serviço.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o currículo da formação pré-serviço • Integrar elementos da EAC e PNQ, em coordenação com outros parceiros que já trabalham nesta área • Integrar EAC e PNQ na formação de diretores 	MEN, UNICEF, e parceiros	Média	Parág. 52-55
Recomendações Operacionais (RO)			
<p>RO1. Desenvolver um plano para usar a educação de pares através das Comissões de Estudos (COMES) sistematicamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar inspetores • Identificar e documentar lesões modelos 	Direções Regionais, UNICEF e inspetores	Média	Parág. 57

<p>RO2. Monitorar os resultados de abandono e aprendizagem nas escolas da EAC, e advogar o PAM a desagregar sua coleta de dados pelas escolas EAC/não-EAC.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revisar os instrumentos de coleta de dados nas escolas, inclusive os instrumentos do PAM et do Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo (GEPASE) ● Formar os diretores das escolas neste sentido 	<p>UNICEF, MEN e parceiros ONG</p>	<p>Alta</p>	<p>Parág. 17, 31,42, 63</p>
<p>RO3. Harmonizar as intervenções em nome das crianças com deficiência em todas as escolas e promover a integração do próximo manual de Humanity & Inclusion nos PNQ.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expandir as intervenções de Bafatá nas outras regiões ● Trabalhar estreitamente com Humanity & Inclusion na integração das respetivas intervenções nos PNQ 	<p>UNICEF, MEN e parceiros ONG</p>	<p>Média</p>	<p>Parág. 75-76</p>
<p>RO4. Identificar “campeões” entre os COGES, e promover a educação de pares com outros COGES.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os COGES com mais sucesso dentro da iniciativa ● Organizar eventos de troca de experiência 	<p>UNICEF, Direções Regionais, inspetores e COGES</p>	<p>Média</p>	<p>Parág. 46-47</p>
<p>RO5. Estreitar a coordenação com a iniciativa de educação básica do Banco Mundial para garantir sinergias e a sustentabilidade de EAC.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analisar áreas geográficas e temáticas das duas iniciativas ● Procurar sinargias e complementaridades no planeamento e na implementação 	<p>UNICEF, Banco Mundial</p>	<p>Média</p>	<p>Parág. 53</p>
<p>RO6. Garantir a disponibilidade de livros escolares e manuais de professores, bem como cartazes resumindo os principais elementos da EAC e cartazes que descrevem os principais aspetos da higiene nas escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver cartazes ● Distribuir livros e cartazes 	<p>UNICEF, MEN, parceiros ONG</p>	<p>Alta</p>	<p>Parág. 14, 32</p>

<p>RO7. Fortalecer o aspeto de qualidade da EAC, monitorando os resultados de aprendizagem, utilizando uma das metodologias comuns da região (por exemplo, PASEC⁶⁵ ou EGRA/EGMA⁶⁶).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar testes regulares de aprendizagem nas escolas EAC 	<p>UNICEF, Effective Intervention, MEN</p>	<p>Baixa</p>	<p>Parág. 31-33</p>
--	---	--------------	---------------------

* A principal instituição responsável é destacada em negrito.

⁶⁵ <https://www.confemen.org/le-pasec/#>

⁶⁶ <https://www.epdc.org/data-about-epdc-data-epdc-learning-outcomes-data/egra-and-egma>

7. ANEXOS

7.1. Termos de Referência

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND IN GUINEE BISSAU

Termes de Reference pour une Equipe d'Evaluation

Consultation pour l'appui à l'Evaluation Multi-Pays Sommative des Programmes "Ecole Amis des Enfants" en Guinée Bissau et de l'"Education Parentale" en Sao Tome et Principe

1. Objet de l'évaluation

L'évaluation portera sur le programme « Ecole Amis des Enfants » (EAE) en Guinée Bissau et « Education Parentale » (PEP) en Sao Tome et Principe. Plus de détails seront fournis ci-dessous pour chacun de deux programmes qui feront l'objet de cette évaluation.

1.1. Programme EAE en Guinée-Bissau

Le volet « Équité et Qualité de l'éducation » du programme de coopération entre l'UNICEF et le Gouvernement de la Guinée-Bissau, lancé en 2016, est axé sur les soins et l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire et les enfants non scolarisés. Les résultats de l'UNICEF en matière d'éducation sont alignés sur le plan sectoriel de l'éducation (2017-2025) du gouvernement national et ont pour objectif de contribuer à l'accélération du rythme de réalisation d'un cycle complet d'enseignement primaire de qualité. Plus précisément, l'action de l'UNICEF devrait générer deux produits :

- (a) la mise en place d'un cadre réglementaire permettant d'accroître l'accès à un apprentissage de qualité et d'établir des normes d'interventions de qualité dans les écoles maternelles et primaires sur la base du cadre «Écoles Amies des Enfants» ; et
- (b) l'appui au Ministère de l'éducation afin d'accroître l'accès des enfants non scolarisés à l'éducation, surtout à travers la production de données probantes et à l'élaboration de stratégies qui s'y inspirent.

L'initiative EAE a été lancée en Guinée-Bissau en 2011 et comme décrit ci-haut elle s'inscrit dans le première produit du programme de coopération actuel. Cette initiative, développée conjointement par l'UNICEF et d'autres partenaires et mise en œuvre dans beaucoup pays du monde, a pour objectif d'assurer aux enfants un environnement d'apprentissage conduisant à des enseignements et apprentissages optimaux. Sa mise en œuvre, qui repose sur l'adaptation de lignes directrices internationales au contexte du pays, a permis de

développer des outils répondant aux intérêts et besoins des 47 écoles ciblées par l'initiative dans 5 des 9 régions du pays.

Comme résultat, les EAE ont contribué au développement et à l'application de critères nationaux pour l'établissement d'une école de qualité. Par ailleurs, l'approche en Guinée-Bissau s'est vue ajouter un "+", parce que ses activités vont au-delà de l'éducation de base et incluent également l'alphabetisation des femmes - qui sont pour la plupart des mères d'enfants - ainsi que le développement du jeune enfant (DPE) pour les enfants en âge scolaire.

Avec en moyenne 1/2 million de dollars par an, l'intervention compte parmi ses bénéficiaires près de 9000 enfants par an, leurs parents, les membres de la communauté et environ 94 directeurs/professeurs des 47 écoles primaires et préscolaires ciblés.

Le développement et la mise en œuvre de l'approche EAE ne se sont pas faits sur la base d'une théorie de changement (ToC), mais un [Manuel détaillé](#) qui décrit l'approche existe. . Autant au niveau global que dans le cas spécifique de la Guinée Bissau, l'approche EAE poursuit un certain nombre des résultats attendus à plusieurs niveaux. Vu l'absence de la ToC pour la Guinée-Bissau, l'une des tâches de l'évaluateur sera de reconstituer la théorie du changement à partir des informations existantes.

L'UNICEF a appuyé le gouvernement dans la mise en place des EAE en suivant l'approche globale consistant à faciliter le renforcement des relations entre les communautés et les enfants. La stratégie a également consisté en la promotion d'une éducation de qualité à travers pas seulement la définition de normes et standards nationaux pour une école de qualité mais aussi l'adoption d'une approche intersectorielle impliquant les domaines de l'éducation, de la santé, de la nutrition, de l'hygiène et de l'assainissement, de la protection et des soins parentaux.

En dehors de l'UNICEF, la mise en œuvre du programme a fait appel à quatre types d'acteurs :

- le Gouvernement qui définit la politique globale ainsi que les normes en matière de EAE et veille à leur mise en œuvre;
- les communautés à la base, à la fois bénéficiaires mais aussi parties prenantes lors de la définition des normes et des politiques en matière d'éducation pour la petite enfance, surtout en vue de leur contextualisation ainsi que la prise en compte effective de leurs besoins ;
- les ONGs œuvrant sur la qualité des écoles, agissant pour le compte de bailleurs et/ou facilitant la relation entre le gouvernement et les communautés;
- les bailleurs de fonds qui apportent un appui financier mais aussi technique aux EAE.

1.2. Programme PEP en Sao Tome et Principe (STP)

Le Programme d'éducation parentale (PEP) a été mis en œuvre en Sao Tome et Principe entre 2016 et 2018 pour répondre à un certain nombre de lacunes identifiées par une étude commanditée par l'UNICEF en 2013 en soutien au Ministère des Affaires Sociales (« Etude sur les pratiques parentales des enfants de moins de 6 ans »).

Le PEP visait à encourager des comportements plus favorables dans les domaines de la santé, de la nutrition, du repos et du sommeil, de l'hygiène, de la protection, ainsi que du développement émotionnel, cognitif et social des enfants, en soulignant la nécessité pour toutes les mères d'adopter des attitudes plus proactives et de communication envers leurs enfants. Compte tenu des caractéristiques des familles et de la pauvreté à São Tomé et Príncipe, il avait été considéré qu'un programme d'éducation parentale articulé autour d'un aspect économique dans ses différents aspects pourrait contribuer à l'élimination de l'extrême pauvreté. Une expérience pilote a été conçue et mise en œuvre dans le cadre d'une consultation internationale.

Le programme a ciblé 155 familles appartenant aux 11% des plus pauvres de la population dans 19 communautés de 4 districts (à savoir : Caue, Lemba, Cantagalo et Region Autonome du Principe) et a été mis en œuvre par la conception, le développement et l'expérimentation d'un ensemble de matériels de communication et de formation sur des thèmes spécifiques, tel que: dimension affective, développement intégral (santé, nutrition, protection et sécurité), droits de l'enfant et stimulation précoce et langage.

Le PEP a donc permis de tester différents instruments de politique et de programmes qui, pendant les deux ans de mise en œuvre, ont été considérés comme une réponse à la situation vulnérable des familles de Sao Tomé. Deux ans depuis le lancement du programme, il est pertinent maintenant de comprendre dans quelle mesure le programme constitue une réponse effective et adaptée au contexte.

L'objectif principal du PEP est de renforcer les compétences du rôle du père et de la mère dans plusieurs domaines de développement des enfants - en particulier dans les soins de base appropriés et efficaces - pour les assurer le plein développement : dans la stimulation précoce, dans le renforcement des relations affectives et dans la réduction des modèles éducatifs basés sous une discipline violente, en faveur d'une discipline plus "positive".

L'un des grands résultats prévus avec le programme PEP est l'évolution des pratiques parentales, visant à éradiquer les pratiques néfastes pour le développement global et harmonieux de l'enfant, et par conséquent renforcer les capacités et les connaissances des parents et des mères pour s'attaquer aux problèmes propres aux enfants.

Dans ce but, un plan parental positif a été conçu et mis en œuvre à travers plusieurs stratégies, à savoir des séances de groupe familial et des stratégies de communication pour le changement de comportement... Plusieurs activités clés ont été développées dans le domaine de la formation et de la sensibilisation par la formation de journalistes, de chefs religieux et de communes, d'agents de santé. Des documents de communication (spots, débats télévisés, messages clés, albums Seriate) ont été produits comme support pour soutenir la formation et la sensibilisation des familles. Pour davantage d'information sur le PEP et sur ses principaux indicateurs de performances et résultats escomptés se référer respectivement aux documents suivants :

- (i) PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AS FAMÍLIAS en Annexe 2 (lien : Annex 2)

(ii) PLANO DE ACÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARENTAL, Annexe 5 (lien: Annex 5)

Bien que le PEP ne soit qu'à ses débuts, le Bureau Pays considère qu'il est important de mieux comprendre les forces et les faibles du processus de planification et de mise en œuvre du programme ; cela s'avère nécessaire pour introduire les réajustements nécessaires et opportuns avant de progresser dans l'expansion du PEP au niveau national.

En ce qui concerne l'éducation parentale en STP, le programme est inscrit dans le cadre des priorités du Programme de coopération 2017-2021 pour améliorer les soins et renforcer des pratiques parentales et promouvoir un meilleur accès aux services sociaux de base. Par ailleurs, le PEP a envisagé une approche intersectorielle, associant le secteur de l'éducation, la protection sociale, la protection de l'enfance, la santé et la communication. En ce sens, l'évaluation sera censée de vérifier si les stratégies combinées de protection sociale pour les familles en situation de pauvreté et d'extrême fragilité peuvent ou non constituer un point de référence significatif.

2. But de l'évaluation

Cette évaluation a deux buts : la redevabilité et l'apprentissage organisationnel.

En ce qui concerne la **redevabilité**, la présente évaluation répond à l'exigence de rendre compte de l'usage des ressources affectées à cette partie du programme de l'UNICEF aussi bien aux bailleurs de fonds (redevabilité verticale) qu'aux bénéficiaires (redevabilité horizontale).

En ce qui concerne l'**apprentissage**, l'évaluation va générer des données probantes sur la performance des deux programmes, qui serviront de base pour l'amélioration des initiatives futures.

Plus spécifiquement, en **Guinée-Bissau**, l'évaluation fournira au Gouvernement et ses partenaires des recommandations qui serviront de base pour des orientations stratégiques sur la question essentielle de la qualité de l'environnement scolaire et son impact sur la qualité des enseignements et des apprentissages. Ces leçons permettront de nourrir des actions futures en matière d'amélioration de la qualité des écoles. Cette évaluation se tient à une période charnière, la fin du programme actuel de coopération Guinée Bissau - Unicef 2016-2020 et le démarrage d'un nouveau cycle de coopération pour le quinquennat 2021-2025. A ce titre les résultats obtenus aideront à mieux définir le positionnement du nouveau programme en ce qui concerne la qualité des apprentissages.

A **São Tomé et Príncipe**, l'évaluation du PEP permettra de vérifier si les actions prévues ont effectivement contribué aux résultats définis dans le programme de soutien aux familles de Sao Tomé. Plus particulièrement, l'évaluation déterminera dans quelle mesure le programme PEP a contribué à modifier

les pratiques parentales, si les pratiques nuisibles pour le développement global de l'enfant ont été abordées et si les capacités et les connaissances des parents pour traiter les problèmes spécifiques des enfants ont été renforcées ou améliorées. Cette évaluation vise aussi à examiner le processus de mise en œuvre de l'expérience pilote, notamment pour vérifier si les stratégies de protection sociale des familles de São Tomé e Príncipe avec des familles en situation de pauvreté et d'extrême fragilité peuvent constituer une référence significative ; elle vise en outre à savoir si les procédures utilisées sont durables. Cette évaluation servira aussi de base à l'extension du PEP à l'échelle nationale.

Les utilisateurs et utilisations envisagées de cette évaluation sont spécifiés dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1: Les utilisateurs et utilisations envisagées de l'évaluation

Utilisateurs de l'évaluation	Utilisation de l'évaluation	
	Guinée Bissau	Sao Tomé e Príncipe
Section Education UNICEF Guinée Bissau	Contribuer à la définition des priorités et stratégies adaptées de la mise en œuvre en matière d'éducation de qualité pour le prochain Programme de Coopération (2021 – 2025).	Effectuer les réajustements du PEP au niveau de la conception, mise en œuvre et suivi/évaluation en vue de l'expansion du programme en 2020.
Bailleurs de fond	Orienter les financements vers les interventions les plus efficaces et les plus efficaces visant l'amélioration de la qualité de l'éducation.	Mieux orienter les financements dans le domaine du développement de la jeune enfance.
Bureau Régional de l'UNICEF (section d'éducation)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et disséminer dans la région bonne pratiques et leçons apprises dans le but d'atteindre le résultat régional sur l'accès à l'éducation (KRC4). - Plaider en faveur des investissements appropriés pour garantir des programmes visant une éducation de qualité et des meilleurs résultats d'apprentissage. 	
Communautés/bénéficiaires	Mieux s'approprier des résultats du programme et continuer les efforts vers l'établissement d'un environnement plus propice à l'apprentissage dans et autour de l'école.	Mieux s'approprier les résultats du programme et renforcer les connaissances acquises grâce à un cycle de feedback positif.
Gouvernement (Ministère de l'Education et autres ministères)	Mieux orienter ses efforts dans la définition et la mise en œuvre des normes d'une école de qualité.	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à la définition et la mise en œuvre d'un programme d'éducation parentale au niveau national. - Mieux assurer la durabilité des résultats du PEP, tout en garantissant une gestion autonome des activités dans

		le futur ainsi que le fonctionnement des équipes de coordination et de supervision des actions et sessions de coordination sur le terrain.
ONGs/autres partenaires	Optimaliser et mieux focaliser la stratégie opérationnelle dans le domaine d'éducation et du développement de la jeune enfance, surtout dans le cadre des partenariats futures avec l'UNICEF.	

3. Objectifs de l'évaluation

Les objectifs de l'évaluation sont de :

- (1) Déterminer la pertinence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité des programme EAE (en Guinée-Bissau) et Education Parentale (en STP)⁶⁷ ;
- (2) Analyser les défis dans la mise en œuvre des approches (y compris le hiatus possible entre le développement des standards et leur mise en œuvre pratique) ;
- (3) Identifier et documenter dans la section sur les leçons apprises, les grands enseignements tirés et les bonnes pratiques à répliquer sur la mise en œuvre des approches ;
- (4) Formuler des recommandations opérationnelles et stratégiques afin d'améliorer la qualité d'éducation par les approches EAE et PEP.

L'intérêt de réaliser une évaluation multi-pays réside ici dans le fait de pouvoir d'une part réduire les couts de transactions relatifs à la réalisation de telles évaluations, mais aussi de pouvoir faciliter la coopération et l'apprentissage en matière d'évaluation entre des pays qui réalisent des activités similaires ou qui contribuent aux mêmes résultats.

4. Portée de l'évaluation

⁶⁷ En outre, l'évaluation doit couvrir (i) les chaînes des résultats spécifiques attendus ; (ii) l'adaptation et la concrétisation des guides globaux ; (iii) les stratégies d'exécution ; (iv) les bonnes pratiques eu égard au contexte de mise en œuvre ; (v) la couverture des interventions ; et (vi) l'appropriation nationale et l'intégration dans les politiques et stratégies.

Portée thématique :

Pour la **Guinée Bissau**, l'évaluation couvrira l'ensemble des thématiques et interventions du programme EAE (éducation de base, éducation préscolaire, éducation inclusive, alphabétisation des femmes, Wash in School, environnement scolaire, etc.). Au cours des neuf années couvertes par l'initiative, différents rapports ont été produits pour documenter le programme. Enfin d'autres documents ont été produits dans le cadre du développement des normes et standards pour une école de qualité issus de l'approche EAE. Toute cette documentation mérite d'être identifiée et analysée afin de contribuer à la réalisation de cette évaluation.

Pour STP, l'évaluation portera sur la planification et la mise en œuvre du programme d'éducation parentale exécuté en tant qu'approche intersectorielle, impliquant le secteur de l'éducation, la protection sociale, la protection de l'enfance, la santé et la communication, pour la période 2013-2018, en se concentrant sur la phase préparatoire et comprenant la phase pilote de mise en œuvre. Le document nommé RELATORIO FINAL JAN. 2018 PEP-STP II, correspond au rapport final de la mise en œuvre de ces deux phases du PEP ; ce document est présenté en annexe 4, lien : Annex 4

Portée géographique :

La revue documentaire devra couvrir l'ensemble des activités réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de l'EAE et de l'éducation parentale dans toutes les zones couvertes au niveau de chaque pays. Toutefois, la collecte de données doit couvrir un échantillon représentatif de 20 secteurs dans les régions de Gabu, Bafata, Oio, Quinara et Tombali où l'approche EAE a été mise en place en Guinée Bissau.

Pour STP, l'évaluation couvrira les régions de Lobata, Caué, Lemba et Région Autonome du Principe, couvrant un échantillon représentatif des familles bénéficiaires du programme réparties dans 19 communautés.

Portée chronologique :

Pour le programme EAE cette évaluation couvrira toutes les interventions des deux derniers cycles du programme de coopération UNICEF – Guinée Bissau : 2011-2015 et 2016-2019.

En ce qui concerne l'éducation parentale, l'évaluation couvrira la période 2013-2018, en mettant l'accent sur les phases préparatoires du programme et la mise en œuvre du projet pilote.

5. Contexte de l'évaluation

Guinée-Bissau

Confrontée à un passé politique tumultueux, la Guinée-Bissau est l'un des pays les plus pauvres du monde, se classant au 177e rang sur l'indice de développement humain (PNUD, 2018), avec un indice moyen (0,455) bien inférieur à la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne (0,537). Les femmes et les enfants sont particulièrement exposés à la pauvreté et à la vulnérabilité. Une analyse menée conjointement par l'UNICEF et le PNUD en 2017 a révélé que 58% des ménages sont pauvres de manière multidimensionnelle alors que 97% des enfants sont privés d'au moins un de leurs droits fondamentaux.

Le pays continue à faire face à une instabilité de l'environnement politique et institutionnel qui entrave le développement du pays. La crise prolongée au fil des ans a eu un impact négatif sur le secteur de l'éducation. Les efforts visant à améliorer le secteur de l'éducation en Guinée-Bissau sont confrontés à des défis et à des limitations considérables : 40% de la population du pays est analphabète ; les réseaux routiers sont limités et souvent périlleux ; l'électricité est sporadique ou inexistante ; et des réseaux téléphoniques inadéquats entravent la communication. La Guinée-Bissau n'a pas atteint les objectifs fixés pour l'éducation dans les objectifs du Millénaire pour le développement et n'est pas en voie d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (2020).

Le système éducatif bissau-guinéen continue de souffrir de la faiblesse de l'offre et de la qualité des services fournis à tous les niveaux de l'enseignement. Au fil des ans, le système a tardé à s'adapter aux demandes de la population croissante. Seulement un quart des écoles primaires sont pourvues d'infrastructure et de ressources permettant de couvrir la totalité des 6 grades du primaire. Cette situation contribue à l'abandon précoce du système scolaire par les enfants avec des compétences limitées en lecture, écriture et calcul. Les filles sont particulièrement plus touchées, car à cause de multiples raisons elles ont moins de chances de parcourir les longues distances nécessaires pour se rendre dans les écoles les plus proches, offrant des cours allant jusqu'à la sixième année.

Les grèves d'enseignants ont continué à frapper le système avec une perte de 46% des journées d'enseignement en 2017/18 et plus de 38% en 2018/19. Les provisions budgétaires par l'Etat tendent à baisser depuis 2015. Pendant deux années consécutives entre 2016 et 2017, il n'y avait pas de budget approuvé par l'État et, sur la base des informations disponibles, la part de l'éducation prévue en 2018 était de 8%. En 2017, l'un des développements majeurs pour le pays a été l'approbation du Plan sectoriel de l'éducation 2017-2025 et l'obtention du financement de 4,7 millions USD du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).

La mise en œuvre de l'initiative EAE s'inscrit dans les priorités du pays en matière d'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages. Comme l'environnement scolaire étant un des déterminants essentiels de cette qualité, il est important de voir dans quelle mesure des améliorations de cet environnement se traduisent effectivement par des progrès au niveau des enseignements et apprentissages.

Sao Tomé et Príncipe

Sao Tomé-et-Príncipe est un petit État insulaire en plein développement, dont l'économie fragile dépend fortement de l'aide étrangère. Depuis 2013, le pays est classé par la Banque mondiale parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Sa population est d'environ 197 900 habitants.

Bien que le pays soit considéré comme un État fragile en raison de sa situation insulaire, des progrès ont été accomplis ces dernières années dans le domaine de l'éducation et de la survie de l'enfant.

En Sao Tomé-et-Príncipe, les enfants âgés de 0 à 17 ans représentent environ 48 % de la population du pays (INE-STP, 2012), dont 70 % vivent dans la pauvreté et souffrent de privations multidimensionnelles. D'après les données MICS 2014, 21.7% des familles santoméennes vivent en dessous du seuil de l'extrême pauvreté. Les données du Recensement Générale e la Population et de l'Habitation (RGPH) révèlent que seulement 40 % des enfants vivent avec leurs deux parents, 13,4 % des enfants et adolescents vivent dans des familles monoparentales et 1 % vivent seuls (INE-STP, 2012).

Dans le cadre de l'élaboration du Programme national d'appui aux familles 2015-2018, une enquête a été menée qui a caractérisé les différentes configurations de la famille de Sao Tomé-et-Príncipe, à savoir: Le modèle monoparental prédomine dans lequel la responsabilité de l'éducation d'un enfant incombe exclusivement aux mères ; les unions de fait (concubinages) sont initiées très tôt, aboutissant à des séparations et unions successives et ayant des conséquences sur la composition et le fonctionnement de la cellule familiale.

Dans ce cadre, les gouvernements successifs et diverses entités nationales et internationales de la société civile ont élaboré des stratégies, des plans et des programmes comportant des formes de suivi, d'évaluation et d'allocation de ressources pour " la survie, l'éducation, la protection sociale et juridique des enfants " (ACPF, 2011), en bref, les politiques publiques adoptées et les approches programmatiques ont visé le développement des systèmes nationaux de protection des enfants et des familles, l'attention étant portée aux familles les plus vulnérables.

La période 2013-2018 a été marquée par de nombreuses interventions visant à répondre à la situation identifiée. La Direction de la protection sociale - DPSS, Ministère de la Justice et de l'Education, avec l'appui de l'UNICEF : a actualisé la loi sur la famille, mis en œuvre le programme 1000 jours, élaboré la stratégie de protection sociale, appuyé le programme pour le développement de la petite enfance axé sur l'éducation préscolaire des enfants de 4 et 5 ans et mis à l'essai le programme d'éducation des parents. Avec le soutien financier de la Banque mondiale, le programme d'aide aux mères les plus démunies a été étendu par le transfert direct de fonds à 3500 familles.

6. Critères d'évaluation

Cette évaluation multi-pays du projet sera guidée par les cinq critères OCDE/CAD suivants : la pertinence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité. La prise en compte des droits humains, du genre et de l'équité sera également appréciée dans le cadre de présente évaluation.

Malgré la non inclusion du critère d'impact faute des données de base (baseline), il est attendu que certaines indications d'impact seront capturées sous le critère d'efficacité.

6. Questions d'évaluation

Dans le but d'atteindre les buts de l'évaluation et sur la base des critères d'évaluation susmentionnés, une liste indicative de questions d'évaluation a été définie. Elle sera affinée et au besoin complétée par l'équipe d'évaluation dans leur proposition technique et finalisé lors de la phase de démarrage de l'évaluation. Une liste finalisée sera présentée et approuvée dans la note de cadrage.

7.1. Pertinence

Guinée Bissau et STP

- 7.1.1. Dans quelle mesure les activités des initiatives EAE et le PEP sont pertinentes face aux changements souhaités dans le secteur de l'éducation touchant les enfants (filles et garçons).
- 7.1.2. Dans quelle mesure les différents besoins des bénéficiaires envisagés et notamment les plus vulnérables ^[1] ont-ils fait l'objet d'une évaluation préalable lors de la conception du programme ? Dans quelle mesure les résultats de cette évaluation ont-ils informé la planification et la mise en œuvre des programmes ?
- 7.1.3. Dans quelle mesure les approches proposées sont-elles adaptées pour atteindre les objectifs envisagés de chaque programme ? (Permettre aux apprenants de bénéficier effectivement d'un environnement propice aux apprentissages et améliorer leur niveau d'apprentissage pour l'EAE et aux enfants d'un environnement familial plus sûr et plus stimulant dans le cas du PEP.)

Questions spécifiques pour la Guinée Bissau

- 7.1.4. Dans quelle mesure l'approche et sa mise en œuvre sur le terrain sont-elles flexibles et tiennent compte des différents agendas des bénéficiaires ?

Questions spécifiques pour la STP

7.1.5. Dans quelle mesure le programme d'éducation parentale met-il l'accent sur le développement des compétences qui aident les parents, c'est-à-dire dans quelle mesure les thèmes développés pendant les séances ont-ils permis efficacement à changer les pratiques ?

7.2 Efficacité

Questions spécifiques pour la Guinée Bissau

Résultats

- 7.2.1. Quels sont les résultats concrets atteints au bout de la période de mise en œuvre de l'initiative ? (au niveau des enfants, de l'amélioration de la fréquentation du fait d'un environnement amélioré, du taux de réussite aux examens des élèves des EAE, de l'existence et de l'utilisation de normes et standards nationaux pour une école de qualité) ;
- 7.2.2. Quels sont les changements positifs et/ou négatifs observés chez les bénéficiaires (élèves, enseignants, parents, communautés, etc.) auxquelles l'approche EAE a contribué ?
- 7.2.3. Dans quelle mesure et comment l'approche EAE a contribué à influencer la perception des familles, des bénéficiaires et des communautés sur l'éducation en général et l'école ?
- 7.2.4. Dans quelle mesure, l'approche a-t-elle permis de fournir aux enfants qui fréquentent les EAE un paquet minimum de services intégrés (établissement des actes de naissance, acquisition de compétences en lecture, calcul, compétences de vie courante) ?
- 7.2.5. Quels sont les facteurs habilitants et/ou obstacles identifiés pour une mise en œuvre efficace d'EAE ?

Processus

- 7.2.6. Dans quelle mesure le modèle Ecole Amis des Enfants intégrant l'environnement d'apprentissage est un facteur de la qualité des enseignements et apprentissages ?
- 7.2.7. Dans quelle mesure la maîtrise de l'approche par les acteurs (enseignants, directeurs, parents, administrateurs de l'éducation, inspecteurs) a influencé les progrès dans la mise en place d'un cadre réglementaire permettant l'accès à un apprentissage de qualité et d'établir des normes d'interventions de qualité dans les écoles maternelles et primaire ?
- 7.2.8. Dans quelle mesure les activités planifiées sur la période de mise en œuvre permettent-elles (en quantité et en qualité) d'atteindre les résultats ? Y a-t-il des gaps non couverts par d'autres partenaires ou le gouvernement ?
- 7.2.9. Dans quelle mesure les partenariats établis ont-ils favorisé ou défavorisé l'atteinte des résultats escomptés ?

Questions spécifiques pour la STP

Résultats

- 7.2.10. Dans quelle mesure le programme PEP a atteint ses objectifs escomptés ?
- 7.2.11. Dans quelle mesure le programme a contribué aux changements positifs observés chez les bénéficiaires dans les domaines suivants : développement et relations affectif, développement intégral, droits de l'enfant, stimulation intellectuelle et langage ?
- 7.2.12. Dans quelle mesure le PEP a-t-il été mise en œuvre conformément aux directives du Programme d'aide aux familles ? Et dans quelle mesure la mise en œuvre a-t-elle été standardisée ?
- 7.2.13. Quels sont les facteurs habilitants et/ou obstacles identifiés pour une mise en œuvre efficace du PEP ?
- 7.2.14. Dans quelle mesure et comment le programme a-t-il influencé la perception des familles bénéficiaires et des communautés en général au sujet des soins et du développement des jeunes enfants ?
- 7.2.15. Dans quelle mesure le PEP contribue-à améliorer la fréquentation et la rétention des enfants à l'école primaire ?

Processus

- 7.2.16. Dans quelle mesure le programme offre-t-il une alternative complémentaire aux programmes existants pour les familles vulnérables et leurs enfants ?
- 7.2.17. Dans quelle mesure les activités étaient-elles suffisantes (en quantité et qualité) pour attendre les résultats escomptés du PEP ? Y a-t-il des gaps non couverts par d'autres partenaires ou le gouvernement ?
- 7.2.18. Dans quelle mesure les partenariats établis ont-ils favorisé ou défavorisé l'atteinte des résultats escomptés ?
- 7.2.19. Quels sont les défis auxquels sont confrontés les coordinateurs, superviseurs et activistes du PEP et comment ont-ils été relevés ?

7.3 Efficience

Guinée Bissau et STP

- 7.3.1. Dans quelle mesure les ressources financières, humaines et les biens ont été :
- Suffisantes (en termes de quantité) par rapport aux besoins identifiés et aux résultats escomptés ?
 - Adéquates (en termes de qualité) par rapport aux résultats escomptés ?
 - Déployées à temps ?

7.3.2. Dans quelle mesure les mêmes résultats auraient-il pu être atteints par d'autres alternatives moins coûteuses ?

7.3.3. Quels sont les facteurs de gestion qui ont favorisé ou empêché l'efficacité du projet ?

7.4 Durabilité

Guinée Bissau et STP

7.4.1. Dans quelle mesure le Gouvernement, les inspecteurs, les directeurs, les enseignants, les parents et les communautés se sont-ils appropriés les approches dans les deux pays ?

7.4.2. Dans quelle mesure les conditions nécessaires pour une appropriation des interventions par la partie nationale et les communes ont été mises en place par UNICEF et ses partenaires ?

7.4.3. Dans quelle mesure les interventions des deux programmes vont continuer dans les deux pays sans le soutien des partenaires, tels que l'UNICEF ?

Questions spécifiques pour la Guinée-Bissau

7.4.4. Dans quelle mesure des dimensions de l'approche ont été intégrées dans les normes et standards nationaux pour une école de qualité ?

7.4.5. Quels sont les facteurs qui favorisent la pérennisation de l'approche EAE ?

Question spécifique pour la STP

7.4.6. Quel a été le degré et le type de participation et d'engagement des équipes de coordination et de contrôle, au cours de la phase de mise en œuvre ?

7.5. Genre, droits humains et équité

7.5.1. Dans quelle mesure les garçons/filles le plus vulnérables et/ou des zones le plus défavorisées des communes couvertes, ont-ils pu bénéficier des deux programmes dans les deux pays ?

7.5.2. Dans quelle mesure les deux programmes assurent les mêmes possibilités dans l'enseignement et les apprentissages aux filles et aux garçons ?

7.5.3. Dans quelle mesure les deux programmes ont adressé les barrières spécifiques au genre qui empêchent les filles et garçons à accéder aux activités et services qui sont mis à leur disposition ?

7.5.4. D'une manière plus large, dans quelle mesure les considérations spécifiques liées au genre, droits humains et équité ont-elles été prises en compte lors de la conception, planification, mise en œuvre et suivi de deux programmes. (Par exemple en ce qui concerne la participation des parents – mères, pères, enseignants féminines et masculins, etc.).

7. Méthodologie

L'évaluation sommative des deux programmes sera menée selon une approche **participative et inclusive**. L'évaluation sera basée sur des **méthodes mixtes de collecte et d'analyse des données** auprès des bénéficiaires escomptés et des acteurs clés dans le processus de mise en œuvre de l'approche. Le but d'utiliser plusieurs méthodes et de trianguler les données provenant de différentes sources afin de formuler les constats est d'apporter des réponses le plus pertinentes et crédibles aux questions d'évaluation. Les **données primaires collectées sur le terrain** seront complétées par :

- L'analyse secondaire des données de routine générées par le dispositif de suivi d'UNICEF et ses partenaires (MICS, Système d'Information de Gestion de l'Education, annuaires statistiques scolaires, Plan Sectoriel de l'Education, données de suivi existantes, etc.) ;
- Une revue documentaire (plans d'actions, rapports de la mise en œuvre, etc.) et
- Un processus itératif de dialogue avec les principaux acteurs de la mise en œuvre, y compris
 - Le personnel d'UNICEF
 - Le personnel des MdE
 - Les agences de mise en œuvre
 - Les parents, les enseignants et tout autre informant clé au niveau de la communauté.

Ce dialogue multi-acteurs servira également d'opportunité pour reconstituer la théorie de changement de l'approche EAE et du PEP.

Les données et les documents existants sur les deux programmes (parmi les documents on retrouve UNDAF GB et STP, Programme de Coopération Guinée-Bissau-UNICEF et STP, Note Strategic STP 2017-2021, rapports sur l'état d'avancement et finale et tout le matériel développé pour la mise en œuvre du PEP, etc.) seront mis à disposition de l'équipe d'évaluation par le staff de deux Bureaux Pays de l'UNICEF au démarrage de la consultation.

Une méthodologie d'évaluation plus détaillée sera proposée par l'équipe d'évaluation, en prenant en compte les différences parmi les parties prenantes, en termes d'âge, de genre, et autres critères jugés pertinents. L'équipe proposera ainsi la méthodologie (y compris la stratégie d'échantillonnage et d'analyse) et les étapes de l'évaluation dans son offre technique.

Le bureau d'étude présentera une note de cadrage de l'évaluation (inception report en anglais) avec une méthodologie détaillée, qui inclura des éléments à la fois quantitatifs et qualitatifs, conçus pour répondre avec précision aux questions de l'évaluation lors de la première phase de la consultance. Dans le but de démontrer que l'équipe d'évaluation a bien saisi l'approche ainsi que les questions fondamentales adressées par cette évaluation, la note de cadrage devra fournir un résumé critique des informations contenues dans les documents programmatiques mises à disposition de l'équipe

d'évaluation par l'UNICEF après la signature du contrat. La note devra aussi bien indiquer, pour chacune des questions de l'évaluation, les informations suivantes : quelles méthodes et quels outils de collecte de données seront utilisés pour y répondre, auprès de qui les données en question seront collectées (y compris la stratégie d'échantillonnage), quelles méthodes d'analyse seront utilisées pour interpréter lesdites données, quelles mesures seront adoptées afin d'assurer la qualité de l'évaluation, et comment les données seront disséminées. Cette note doit aussi proposer les mesures susceptibles de garantir au processus d'évaluation une assise éthique, et de protéger la confidentialité et la dignité de ceux qui participent à l'évaluation. La note de cadrage y compris les outils proposés pour la collecte des données doivent être validés par l'UNICEF avant le démarrage de la collecte des données primaires sur le terrain.

L'évaluation sera menée selon les [normes et standards](#) d'évaluation du Groupe de l'Evaluation des Nations Unies (UNEG). Elle intégrera de manière spécifique les droits humains, le genre et l'équité et sera conduite conformément au [code de conduite](#), [guide d'éthique](#) ainsi qu'aux [directives de l'UNEG](#) en matière d'intégration des droits humains et de l'égalité des sexes aux évaluations. Un accent particulier sera mis sur la conformité de différents livrables de ce mandat avec les standards du [GEROS](#). Faut d'une intégration adéquate des standards GEROS et des directives de l'UNEG en matière de genre, les livrables ne seront pas acceptés par l'UNICEF.

8. Plan de travail, Livrables, et Lieux de travail

La réalisation de la mission du bureau d'études/centre de recherche est prévue pour une durée de 4 mois au cours de la période allant d'août à décembre 2019. Ce délai prend en compte les travaux du bureau, les travaux sur le terrain, la rédaction des rapports et leur restitution. Le Tableau 2 ci-dessous présente le plan de travail indicatif de l'évaluation.

Tableau 2: Plan de travail indicatif

TACHES	Nombre de jours travaillés			
	Guinée-Bissau		Sao Tomé e Principe	
	Chef d'équipe	Consultant national	Chef d'équipe	Consultant national
I. Phase de Préparation				
Réunion initiale (par Skype)	1	1	1	1
Revue de la littérature, et entrevues préliminaires	3	3	3	3
Elaboration et soumission de la note de (une note de cadrage par pays doit être produite)	3	1	3	1
Révision de la note de cadrage sur la base des commentaires du Comité de Pilotage de l'évaluation	2	-	2	-
II. Phase de Collecte des données dans le pays				

Rencontre avec le staff de l'UNICEF et les autres parties prenantes dans les deux pays concernés par l'évaluation	3	3	3	3
Visites de terrain et collecte des données auprès des bénéficiaires et partenaires	8	8	8	8
Analyse des données et élaboration d'un PPT avec les conclusions préliminaires par pays	4	4	4	4
Analyse des données, restitution et discussion avec les partenaires de mise en œuvre (ex. sous forme d'un atelier participatif) et le Comité de Pilotage de l'évaluation	1	1	1	1
III. Phase de Rédaction du Rapport				
Elaboration et soumission du Rapport provisoire de l'évaluation (Draft 0 ; un rapport par pays doit être produit)	5	5	5	5
Elaboration et soumission de la version révisée du rapport (Draft 1) intégrant les commentaires du Comité de Pilotage.	3	2	3	2
Atelier de validation des recommandations (soit facilité par l'équipe d'évaluation soit par les responsable M&E de l'UNICEF ou le Conseiller Régional pour l'Evaluation)	1	1	1	1
Elaboration et soumission de la version finale du rapport (Draft 2) intégrant les commentaires ultérieurs du Comité du Pilotage (1 rapport par pays est attendu).	2	1	2	1
Elaboration et soumission de 2 notes de synthèse et version finale de la PPT.	2	-	2	-
Elaboration et soumission du rapport régional provisoire de l'évaluation (Draft 0)	4		-	
Elaboration et soumission de la version finale du rapport régional (Draft 2) intégrant les commentaires ultérieurs du Comité du Pilotage.	1		-	
TOTAL	43	30	38	30

Livrables pour chaque pays concerné par l'évaluation

Pour chacun de deux pays, le bureau d'études/centre de recherche fournira un rapport en portugais de préférence, ou alors si cela n'est pas possible en français comme seconde option. Les rapports une fois produits dans une de ces langues et validés par le Comité de Pilotage seront par la suite traduits dans l'autre à la charge de l'équipe d'évaluation. Les autres produits (PPT, notes de synthèse) doivent être fournis en portugais.

1. Une **note de cadrage** ou « inception report » présentant la méthodologie détaillée d'évaluation. Cette note sera articulée autour des principaux points suivants :
 - Introduction présentant l'objet d'évaluation, le but, la portée et les objectifs de l'évaluation ;
 - Contexte de l'évaluation y compris les résultats préliminaires de la revue documentaire ;
 - Les critères et questions d'évaluation affinées à partir de la revue documentaire et des entretiens préliminaires ;
 - Méthodes de collecte des données y compris l'échantillonnage et la prise en compte des considérations éthiques ;
 - Méthodes d'analyse des données ;
 - Matrice d'évaluation présentant pour chaque critère et chaque question d'évaluation, les méthodes de collecte et les sources de données correspondantes ;
 - Limites de l'évaluation ;
 - Plan de travail indicatif ;
 - Structure proposée pour le rapport final ;
 - Annexe : liste des principaux documents revus ; ensemble des outils proposés pour la collecte des données ; liste des informateurs clés et sites à visiter.

2. **Deux présentations PPT des conclusions \ préliminaires (1 pour chacun de deux pays) :**
Cette présentation sera discutée à l'occasion du mini-atelier de restitution des résultats de l'évaluation vers la fin de la mission sur le terrain. La présentation PPT sera par ailleurs actualisée et remise en même temps que le rapport final.

3. **Deux rapports provisoires d'évaluation (1 pour chacun de deux pays) (à soumettre avant le 20 novembre 2019)** présentant les principaux constats, conclusions et recommandations.

4. **Deux rapports provisoires d'évaluation révisés (1 pour chacun de deux pays) (à soumettre avant le 15 décembre 2019 :** ces deux rapports intégreront les commentaires fournis par le Comité de Pilotage sur le draft antérieur)

5. **Deux rapports finaux d'évaluation (1 pour chacun de deux pays) (à soumettre avant le 20 janvier 2020)** Ce produit devra être d'au plus 50 pages (sans les annexes) et intégrera un résumé exécutif d'au plus 5 pages. Le contenu du rapport d'évaluation sera conforme aux [normes de l'UNICEF](#). Il devra également répondre aux standards utilisés pour l'évaluation indépendante de la qualité des rapports d'évaluation de l'UNICEF (méta-évaluation) à travers le [GEROS](#).

6. **Une note de synthèses** ou « **policy brief** » d'au plus 5 pages qui servira d'outil de dissémination des

principales conclusions et recommandations de l'évaluation.

7. **Un plan d'action** pour la mise en œuvre des principales recommandations de l'évaluation ou «management response» qui sera défini de manière participative au cours de l'atelier de validation du rapport d'évaluation par le groupe de référence élargi aux partenaires clés du secteur de l'éducation.

Livrables au niveau régional

1. Un rapport d'évaluation régional d'au plus 50 pages présentant un résumé des évaluations des 2 pays. Ce rapport doit correspondre aux mêmes standards et avoir la même structure que les rapports pays (à soumettre avant le 25 janvier 2020)
2. Une note de synthèses Régionale ou « policy brief » d'au plus 5 pages qui comparera les expériences des deux pays servira d'outil de dissémination des principales conclusions et recommandations de l'évaluation

Lieux de travail

L'équipe constituée par le bureau d'études/centre de recherche sera basée en Guinée-Bissau et Sao Tomé e Principe pendant la période de collecte de données primaires et réalisera le reste du travail à distance (chaque membre de l'équipe à partir de son lieu de résidence) lorsque leur présence sur le terrain n'est pas nécessaire (exemple : lors de la phase de préparation de la note de cadrage et de la rédaction du rapport). Cette répartition du temps du travail devra être proposée par l'équipe dans leur offre technique et discutée avec l'UNICEF

9. Gouvernance de l'évaluation

Le gestionnaire de l'évaluation : Le chargé de suivi et évaluation du bureau UNICEF Guinée Bissau sera le gestionnaire global de l'évaluation pour la Guinée Bissau et son homologue de Sao Tome le sera pour Sao Tome. Ceci contribuera à la préservation de l'indépendance de l'évaluation. Les deux staffs de l'UNICEF en question travailleront en collaboration avec le Conseiller Régional de l'UNICEF en évaluation, lequel apportera les orientations techniques nécessaires et veillera au maintien d'un niveau maximal de qualité de l'évaluation. Les gestionnaires devront s'assurer du respect des normes et standards de l'UNICEF ainsi que du respect des normes de qualité.

Le Contrôle de qualité de l'évaluation sera effectué au moyen d'une revue des TDR, de la méthodologie et des rapports et assuré par *le gestionnaire de l'évaluation* en coordination avec le comité de pilotage et le bureau régional de l'UNICEF pour garantir la qualité.

En Guinée Bissau, Le Comité de pilotage sera présidé par le Secrétaire General du MEESCD. Le secrétariat de ce comité sera assuré par le gestionnaire de l'évaluation. Le comité est composé de :

Président : Secrétaire General du MEESCD

Rapporteur : Directeur adjoint du GEPASE

Membres :

- Représentant(e) de Direction de la planification et de la Statistique ;
- Représentant(e) de la Direction de l'Éducation de Base ;
- Représentant de l'Inspection générale ;
- Représentant de l'Institut National de Développement de l'Éducation (INDE) ;
- Représentants EAE ;
- Représentants UNICEF : Chef Section Programme Éducation de base, Spécialiste en Éducation, Chef Section Programme Politiques Sociales, Planification, Suivi et Évaluation, Spécialiste planification, suivi et évaluation de l'UNICEF.

En Sao Tome et Principe, *Le Comité de pilotage sera* présidé par la Directrice Ministère des Affaires Sociales. Le secrétariat de ce comité sera assuré par le gestionnaire de l'évaluation. Le comité est composé de :

Président : Directrice Ministère des Affaires Sociales

Rapporteur : Coordinatrice du PEP

Membres :

- Représentant(e) de Direction des soins primaires du Ministère de la Santé ;
- Représentant(e) de la Direction de l'Éducation Préscolaire ;
- Représentant(e) de organisations de la société civile ;
- Représentant(e) des services sociaux dans les districts ;
- Représentant de l'Institut National des Statistiques, point focal en matière d'enquêtes sur le terrain ;
- Représentants UNICEF : Spécialistes Éducation, Politiques Sociales et Santé, Suivi et Évaluation, communication et protection.

10. Durée du contrat ; Rémunération ; Autres Termes et Conditions

Le contractant sera engagé dans le cadre d'un contrat institutionnel à court terme et à temps plein, immédiatement après l'achèvement de la procédure de passation de marché, pour une période estimée à 4 mois. Le nombre exact de jours à proposer par le contractant et confirmé par l'UNICEF, y compris les délais spécifiques, sera déterminé lors de la signature du contrat. Les termes de référence font partie intégrante du contrat institutionnel signé avec le contractant.

Les montants et les conditions de paiement sont sujets aux négociations, mais doivent être conformes aux normes des Nations Unies. Une ventilation détaillée du budget (offre financière) doit être soumise avec la proposition de l'offre technique. Le calendrier de paiement sera convenu et lié aux produits livrables.

L'UNICEF se réserve le droit de retenir tout ou partie du paiement si les résultats ne sont pas satisfaisants, si

le travail / les résultats :

- est incomplet ;
- n'est pas conforme aux normes de qualité exigées par l'UNICEF et le gouvernement ;
- n'est pas délivré ou n'a pas respecté les délais ;

(Pénalités liées aux retards dans les livrables : 5 jours – 10%, 15 jours – 20% ; 1 mois – 50% ; plus de 1 mois –

paiement retiré).

Le contrat devrait durer 79 jours répartis sur la période de 4 mois (le Chef d'Equipe aura 79 jours de travail, les deux consultants nationaux auront de 30 jours chacun). Les autres conditions sont les suivantes :

- Lieux de travail : Le consultant international sera basé à la maison avec des missions en Guinée Bissau et Sao Tomé e Principe, avec des voyages sur les sites d'intervention ;
- Unicef prendre en charge les billets d'avion aller-retour en classe économique suivant le trajet le plus direct et économique ;
- Les paiements seront basés sur les livrables ;
- L'UNICEF ne fournit pas d'assurance maladie pour les consultants proposés par le bureau d'études/centre de recherche ;
- Le per diem sera payé conformément à la Commission de la fonction publique international

Le paiement des honoraires du consultant sera échelonné comme suit :

- 15% à la soumission de la note de cadrage pays 1 ;
- 15% à la soumission de la note de cadrage pays 2 ;
- 15% à la soumission du rapport préliminaire pays 1 ;
- 15% à la soumission du rapport préliminaire pays 2 ;
- 15% après validation du rapport final, du résumé exécutif et des notes de synthèse sur les principaux résultats de l'évaluation pays 1 ;
- 25% après validation du rapport final, du résumé exécutif et des notes de synthèse sur les principaux résultats de l'évaluation pays 2 et du rapport régional final.

11. Qualifications & Expérience

Cette publication est destinée à des centres de recherche ou bureaux d'études. Le bureau d'études/centre de recherche intéressé devra proposer une équipe composée de **3 consultants** :

- 1 Chef d'Equipe international qui couvrira les deux pays et
- 2 consultants Nationaux (un dans chacun de deux pays qui feront l'objet de cette évaluation).

L'équipe constituée devra avoir une solide expertise et une riche expérience dans le domaine de l'évaluation, éducation et développement du jeune enfant. L'équipe devrait également avoir une bonne connaissance du contexte national. Les membres de l'équipe travailleront en étroite collaboration pour la coproduction et la mise en œuvre d'une méthodologie et d'une démarche appropriées pour la réponse aux questions d'évaluation et l'atteinte des résultats escomptés. L'équipe devra adopter une démarche favorable au renforcement des capacités évaluatives nationales, particulièrement pour les « évaluateurs émergents ».

La/Le consultant(e) international chef d'équipe :

Elle/Il assurera la coordination de l'équipe d'évaluation et veillera à assurer le design de l'évaluation, le pilotage du processus évaluatif, l'assurance qualité et la délivrance des produits attendus en étroite collaboration avec les autres membres de l'équipe. Elle/Il devra conduire l'évaluation selon une approche favorable au transfert des compétences aux cadres nationaux membres de l'équipe d'évaluation. Elle/Il devra avoir le profil suivant :

- Avoir au moins un niveau DEA/DESS en éducation, science sociales, évaluation ou domaine connexe ;
- Avoir au moins 5 ans d'expérience en évaluation de programmes et de projets, particulièrement dans les domaines de l'éducation, développement du jeune enfant et des interventions à base communautaire ou des domaines connexes et au moins 5 ans d'expérience en tant que chef d'équipe ;
- Avoir géré des équipes d'évaluation, surtout dans le cadre d'évaluation multi-pays ;
- Disposer d'une solide expérience de travail dans les projets ou programmes en matière d'éducation de qualité et/ou de développement du jeune enfant (au moins 5 ans d'expérience) mesurable par le nombre d'années passées dans des initiations spécialisées dans le domaine ou par la réalisation d'études portant sur le domaine de l'éducation notamment sur la qualité des enseignements et apprentissages ;
- Disposer d'une parfaite maîtrise des méthodes quantitatives et qualitatives de recherche et des méthodes d'évaluation basée sur l'équité, les droits humains et le genre ;

- Avoir une bonne capacité de communication orale et écrite en Portugais et Français et de facilitation de processus participatifs ;
- Avoir une expérience de travail en Afrique de l’Ouest et en Guinée Bissau et/ou STP de préférence.

Autres membres de l’équipe d’évaluation (1 Consultants National pour Guinée Bissau et 1 Consultant National pour Sao Tome) :

Les deux consultants nationaux participeront à toutes les étapes du processus évaluatif et seront principalement chargés de la collecte et de l’analyse des données qui serviront à établir le jugement évaluatif. Ils contribueront également à l’analyse du contexte national et du secteur l’éducation et du développement du jeune enfant ainsi que à la contextualisation des résultats de l’évaluation. Il s’agira aussi bien de l’analyse secondaire des données que des entretiens qualitatifs qui seront menées auprès des communautés bénéficiaires et des principales parties prenantes de la mise en œuvre du programme. Les consultants doivent avoir le profil suivant :

a. Consultant National en Guinée Bissau

- Avoir au moins un niveau DEA/DESS en éducation, sciences sociales ou domaines connexes ;
- Avoir une expérience d’au moins 5 ans dans le domaine de la gestion et/ou de l’évaluation des programmes et projets dans le secteur d’éducation primaire.
- Avoir une parfaite connaissance de la problématique de l’éducation du contexte national ;
- Avoir une parfaite maîtrise des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d’analyse des Données ;
- Avoir une bonne capacité de communication orale et écrite en Portugais, la connaissance du Français sera un atout ;
- Avoir une bonne capacité d’analyse, de synthèse et de rédaction.

b. Consultant National en Sao Tome-et-Principe

- Avoir au moins un niveau DEA/DESS en éducation, sciences sociales, développement du jeune enfant ou domaines connexes ;
- Avoir une expérience d’au moins 5 ans dans le domaine de la gestion et/ou de l’évaluation des programmes et projets du développement du jeune enfant et de la protection sociale.
- Avoir une parfaite connaissance de la problématique du développement du jeune enfant et de la protection social ainsi que du contexte national ;
- Avoir une parfaite maîtrise des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d’analyse des données ;
- Avoir une bonne capacité de communication orale et écrite en Portugais, la connaissance du Français sera un atout ;
- Avoir une bonne capacité d’analyse, de synthèse et de rédaction.

● **Soumission**

L'UNICEF accepte les demandes des bureaux d'études ou centre de recherche. Lors de la soumission de sa proposition le bureau d'études/centre de recherche doit soumettre deux propositions:

- **Une Proposition Technique qui devra inclure tous les documents suivants :**
- Une copie des CV du consultant international ainsi que de ceux de deux consultants nationaux (d'au
- plus 4 pages)
- Un exemplaire d'un rapport d'évaluation rédigé par le soumissionnaire dans les derniers 5 années ;
- Une note méthodologique (max 10 pages) qui devra démontrer ;
 - La compréhension des TdR (y compris des buts et des objectifs)
 - Les méthodes de collecte et d'analyse des données que le bureau d'études/centre de recherche bureau estimera pertinentes afin de répondre aux questions de l'évaluation incluses dans les TdR
 - Des justifications valides pour l'utilisation de chacune des méthodes de collecte et d'analyse
identifiées ;
 - Une définition claire des rôles et responsabilités que chacun des consultants va jouer au sein de
l'équipe et par rapport au Bureau Pays de l'UNICEF ;
 - La capacité de couvrir les deux programmes dans les deux pays et de soumettre les livrables selon les échéances indiquées dans la section livrables (**il est impératif que les deux rapports finals d'évaluation pour la Guinée Bissau et Sao Tome Principe soient soumis avant le 20 janvier 2020**).

Ce document demeure un document technique et pas une lettre de motivation. Par ailleurs, cette note méthodologique ne devra répliquer le contenu d'aucune section des TdR).

Les propositions techniques complètes seront évaluées sur la base des critères suivants :

- Compréhension de la Problématique, des Rôles et responsabilités des différents membres de l'équipe, des Produits attendus ainsi que des But(s) de l'Evaluation ;
- Pertinence de la méthodologie proposée par rapport aux questions de l'évaluation ;
- Qualité de la justification des méthodes et approches d'évaluation proposées ;
- Respect du nombre de jours ;
- Répartition claire des tâches et responsabilités ;
- Prise en compte des délais raisonnables de validation ;
- Respect des normes et standards UNEG ;
- Capacités rédactionnelles ;
- Capacité de Visualisation/mise en page.
-

Table 3: Grille d'évaluation des propositions techniques

Nombre	Critères d'évaluation	Sous-critères	Note	Note total
1	Compréhension des TdR	Compréhension des TdR, (en fonction de la valeur ajoutée de la proposition technique)	10	10
2	Méthodologie	Cadre de référence méthodologique pour répondre aux questions d'évaluation (<i>en fonction de la pertinence du cadre méthodologique pour répondre aux questions d'évaluation</i>)	10	25
		Méthodes de collecte des données (<i>en fonction de la pertinence et de la cohérence des méthodes de collecte des données proposées pour répondre aux questions d'évaluation</i>)	8	
		Méthodes d'analyse des données (<i>en fonction de la pertinence et de la cohérence de la proposition pour répondre aux questions d'évaluation</i>)	7	
3	Capacité organisationnelle de l'équipe d'évaluation/ du cabinet d'exécuter le mandat	Plan de travail de l'évaluation (<i>en fonction de la pertinence du calendrier proposé pour l'exécution des produits attendus</i>)	5	10
		Rôles et responsabilités des membres de l'équipe d'évaluation (<i>selon la pertinence de la répartition des rôles et des responsabilités pour l'atteinte des résultats attendus dans les délais requis</i>)	5	
4	Expertise et expérience du chef d'équipe	Expertise du chef d'équipe (<i>en fonction de la conformité au profil requis et de l'évaluation des compétences en général et des évaluations axées sur l'équité et sur l'égalité des sexes et les droits humains</i>)	7	13
		Expérience du chef d'équipe (<i>en fonction de la qualité du rapport d'évaluation soumis dans le cadre de la proposition et de l'expérience du consultant en matière d'évaluation en général et dans le domaine thématique ciblé en particulier et en tant que chef d'équipe d'évaluation</i>)	6	
5	Expertise et expérience des membres de l'équipe d'évaluation	Expertise des membres de l'équipe (<i>en fonction de la conformité au profil recherché, de l'expertise dans le domaine thématique visé, de la connaissance du contexte national et des méthodes d'évaluation et de recherche</i>)	6	12
		Expérience des membres de l'équipe (<i>en fonction de l'expérience en matière d'évaluation en général et dans le domaine thématique ciblé</i>)	6	
Note totale attribuée à la proposition technique				70 Points

b) Une offre financière

L'offre financière proposée doit contenir les honoraires, la logistique (DSA et Billets) et les coûts indirects (édition, reprographie). Les honoraires seront négociés et déterminés avant signature des contrats.

Les bureaux d'études ou centre de recherche intéressés sont vivement encouragés à envoyer leurs offres d'évaluation technique et financière par courrier électronique (les propositions doivent être soumises séparément).

Date limite de soumission : 2 semaines après la publication

7.2. Matriz de Avaliação

Critério de avaliação	Questão de avaliação	Indicadores	Fonte/ instrumento/método de recolha de dados
Relevância	Em que medida os objetivos estão alinhados com os objetivos de planeamento nacional/estratégias nacionais, relativos ao setor de educação?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de alinhamento da iniciativa com políticas e estratégias nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas
	Em que medida os objetivos e as atividades da iniciativa EAC são pertinentes para as mudanças desejadas para as crianças (meninas e meninos) por todas as partes interessadas no setor educativo?	<ul style="list-style-type: none"> Nível de relevância das atividades no contexto das necessidades educacionais identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais
	Em que medida as diferentes necessidades dos beneficiários previstos e, em particular, os mais vulneráveis, foram objeto de uma avaliação preliminar na fase de conceção da iniciativa? Em que medida os resultados dessa avaliação informaram o planeamento e a implementação da iniciativa?	<ul style="list-style-type: none"> Existência de um estudo de base, que tenha identificado e mapeado corretamente as necessidades dos beneficiários Evidência de consultas realizadas com os beneficiários e parceiros, através de informação coletada. Correlação entre dados do estudo de base e objetivos do programa 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais
	Em que medida as atividades propostas foram adaptadas aos objetivos pretendidos da iniciativa? (Permite que os alunos se beneficiem efetivamente de um ambiente propício à aprendizagem e melhorem o seu nível de aprendizagem para a EAC)	<ul style="list-style-type: none"> Existência de uma teoria de mudança que defina a visão de mudança, alterações de comportamento, e 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais

		pressupostos fundamentados <ul style="list-style-type: none"> • Coerência das atividades com os objetivos 	
Eficácia	Quais são os resultados concretos alcançados no final do período de implementação da iniciativa em relação aos objetivos? Quais os resultados não intencionais?	<ul style="list-style-type: none"> • Evidência de infra-estruturas apropriadas • Evidência de métodos de ensino interativos • Evidência de participação de crianças com deficiências • Evidência de permanência dos alunos nas escolas • Evidência de resultados não intencionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Análise de dados secundários • Entrevistas semi-estruturadas • Grupos Focais • Observação direta
	Quais são os fatores facilitadores e/ou barreiras identificados para a implementação eficaz do EAC?	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens e constrangimentos identificados ao nível da gestão da implementação, participação e apropriação das escolas, dos pais e das comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Entrevistas semi-estruturadas • Grupos Focais
	Em que medida as partes interessadas e beneficiários foram envolvidos apropriadamente no desenvolvimento das atividades?	<ul style="list-style-type: none"> • Evidência de consultas com as partes interessadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Entrevistas semi-estruturadas • Grupos Focais
Eficiência	Em que medida os recursos financeiros, humanos e patrimoniais foram: <ul style="list-style-type: none"> - Suficientes (em quantidade) em relação às necessidades identificadas e aos resultados esperados? - Adequados (em termos de qualidade) em relação aos resultados esperados? - Implementados atempadamente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação custo-benefício • Evidência de adequação de recursos às atividades planeadas, incluindo planeamento dos recursos. • Evidência de recursos já disponíveis que poderiam ter sido mobilizados, como complementaridade de intervenções 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Entrevistas semi-estruturadas

		<ul style="list-style-type: none"> Nível de cumprimento do calendário da iniciativa Informação financeira completa e precisa 	
	Em que medida os mesmos resultados poderiam ser alcançados por outras alternativas menos dispendiosas?	<ul style="list-style-type: none"> Existência de alternativas economicamente mais eficientes 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas
	Quais são os fatores de gestão que favoreceram ou prejudicaram a eficiência da iniciativa?	<ul style="list-style-type: none"> Fatores de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas
Sustentabilidade	Em que medida o governo, inspetores, diretores, professores, pais e comunidades adotaram as abordagens no seu país?	<ul style="list-style-type: none"> Nível de compromisso e apropriação com as abordagens da iniciativa, através de estratégias ou atividades planeadas para o efeito 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais Observação direta
	Em que medida foram implementadas as condições necessárias para a apropriação nacional e municipal das intervenções do UNICEF e os seus parceiros, após o final da iniciativa? Em que medida as intervenções continuarão no país sem o apoio de parceiros, como o UNICEF?	<ul style="list-style-type: none"> Atividades para a apropriação dos resultados a nível nacional e municipal, incluindo capacitação dos implementadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas
	Em que medida as abordagens da iniciativa foram incorporadas nas normas e padrões nacionais para uma escola de qualidade?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de abordagens e atividades nos relevantes planos nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas
	Quais são os fatores que favorecem a sustentabilidade da abordagem EAC?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de fatores que favorecem a sustentabilidade da abordagem 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais
Temas transversais: Género, direitos humanos e equidade	Em que medida os meninos/meninas mais vulneráveis e/ou de áreas mais desfavorecidas dos municípios cobertos foram beneficiados pela iniciativa no país?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de segmentação baseada em vulnerabilidade na seleção de escolas e áreas da iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais Observação direta
	Em que medida a iniciativa oferece as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem para meninas e meninos?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de integração de estratégias de 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas

		igualdade de género na conceção e/ou implementação da iniciativa <ul style="list-style-type: none"> Nível de participação de beneficiários do sexo masculino vs do sexo feminino 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos Focais Observação direta
	Em que medida a iniciativa abordou as barreiras específicas de género que impedem que meninas e meninos tenham acesso às atividades e serviços à sua disposição?	<ul style="list-style-type: none"> Evidência de identificação adequada das principais barreiras de género no mapeamento de necessidades inicial Evidência de integração de estratégias de género na conceção e/ou implementação da iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas Grupos Focais
	De forma geral, em que medida considerações específicas de género, direitos humanos e equidade foram tomadas em consideração na conceção, planeamento, implementação e monitoramento da iniciativa. (Por exemplo, em relação à participação das mães e dos pais, das professoras e professores etc.).	<ul style="list-style-type: none"> Evidência da utilização dos quadros normativos internacionais (nacionais e regionais) de direitos humanos e igualdade de género. Evidência de integração de estratégias e intervenções de género, direitos humanos e equidade na conceção e/ou implementação da iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> Análise Documental Entrevistas semi-estruturadas

7.3. Lista de partes interessadas consultadas

Organização	Região/Setor	Responsável	Data
UNICEF (Secção de Educação)	SAB	Mamadou Sadialiou Bah - Chefe da Secção	02 Dezembro
Direção Geral do Ensino Básico	SAB	Domingos Naquele - Ponto Focal EAC	02 Dezembro
Direção Geral GEPASE	SAB	Mamadu Saliu Jassi - Diretor Geral	02 Dezembro
Direção Regional de Educação	Oio/Farim	Bacar Seidi - Diretor Regional	03 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Oio/Nhambran	Mauricio Gomes - Diretor	03 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Oio/Nhacra	Quintino Barbosa - Diretor	04 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Oio/Ponta Nova	António Mendonça - Diretor	04 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Bafatá/Finete	Pansau Nabicoda	05 Dezembro
Direção Regional de educação	Bafatá	Ansumane Injai	05 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Bafatá/Sintchã Farba	Fodé Danfa	05 Dezembro
Escola Amiga das Crianças	Bafatá/Tchewel	Issa Baldé - Diretor	06 Dezembro
Effective Intervention	SAB	Filipa Silva - Responsável Projeto ROPE	09 Dezembro
Banco Mundial	SAB	Patricia Merle - Analista Educação	09 Dezembro
ADPP	SAB	Agostinho Lima - Responsável pela Educação	09 Dezembro

Organização	Região/Setor	Responsável	Data
Humanity & Inclusion	SAB	Jandira Monteiro - Conselheira Técnica Educação Inclusiva e Sociedade Civil	09 Dezembro
Direção Geral do Ensino Básico	SAB	Alanan Pereira - Diretora Geral	10 Dezembro
Programa Alimentar Mundial	SAB	Talisma Dias - Responsável Programa Cantina Escolar	10 Dezembro
Fundação Fé e Cooperação (FEC)	SAB	Carla Pinto - Responsável FEC GB	10 Dezembro
PLAN Internacional	SAB	Seco Djassi - Ed. Qualidade e Inclusiva	10 Dezembro
UNICEF	por Skype	Cristina Brugiolo, ex-chefe da Secção de Educação	7 Janeiro
UNICEF	por Skype	Tomoko Shibuya, ex-chefe da Secção de Educação	8 Janeiro

7.4. Lista de visitas

Nome	Local	Data
Direção Regional de Educação	Farim, Oio	3 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Nhambram, Oio	3 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Nhacra, Oio	4 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Ponta Nova, Oio	4 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Finete, Bafatá	5 de dezembro
Direção Regional de Educação	Bafatá, Bafatá	5 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Sintcha Farba, Bafatá	5 de dezembro
Escola de Ensino Básico	Tchewel, Bafatá	6 de dezembro
Escola de Ensino Básico "Calouste Gulbenkian"	Bafatá, Bafatá	6 de dezembro
Membros da comunidade	Sintcha Farba, Bafatá	7 de dezembro

7.5. Instrumentos de recolha de dados

7.5.1. Guião de Entrevista

Duração da entrevista: 60 a 90 min.

Tipo de entrevista

Entrevista sem-estruturada suportada por um guião que determina os eixos temáticos do diálogo, sendo flexível no desenvolvimento das questões específicas a colocar.

A reação do entrevistado deve ser induzida a partir de uma frase interrogativa genérica, mas muito clara. Para a prossecução dos propósitos das questões colocadas devem ser solicitados, sempre que necessário, novos dados complementares, opiniões e juízos, recorrendo principalmente a técnicas da interrogação, reformulação.

Procedimentos

Os objetivos da avaliação devem ser apresentados no início da reunião.

Os participantes devem decidir se querem participar na avaliação e podem a qualquer momento desistir da participação.

Os dados recolhidos devem ser registados nesta ficha de protocolo da entrevista. Esta ficha fará parte da biblioteca da iniciativa. Na ficha devem ser colocados todos os comentários considerados pertinentes para uma melhor interpretação das intervenções dos participantes, nomeadamente os sinais de natureza comportamental. Chama-se a atenção para os cuidados a tomar de modo a evitar interpretações subjetivas e abusivas das palavras do entrevistado.

Todas as frases que pela sua potencial singularidade ou por revelar uma abordagem muito pessoal do participante devem ser, sempre que possível, reproduzidas nos termos por si utilizados.

Entrevistado:		Local:	
Função:		Data:	
Entidade:			

BLOCO A - Apresentação da discussão

Apresentação do objetivo do grupo focal:

- Referir os objetivos da avaliação
- Referir que a discussão levará cerca de 60 minutos
- Perguntar se há a necessidade de mais esclarecimentos

BLOCO B – Perguntas

1. Qual é a sua função profissional?
2. Qual foi o processo de desenvolvimento da iniciativa ?
 - Como foram identificadas as escolas?
 - Como foi tida em conta a experiência da intervenção anterior de EAC?
3. Que tipo de apoio foi prestado pelas escolas? Com que frequência?
4. Quais foram os mecanismos de monitoria das intervenções?
5. A iniciativa foi bem-sucedida?
 - Quais foram os melhores aspetos?
 - Quais foram as falhas da iniciativa ?
 - Na sua opinião, as intervenções de EAC melhoraram a prática de sala de aula? Se sim, como? Se não, porquê?
 - Na sua opinião, as intervenções melhoraram a higiene e o saneamento nas escolas? Se sim, como? Se não, porquê?
6. Como tem funcionado a abordagem intersectorial?
 - Que valor acrescentou?
7. De que maneira as intervenções contribuíram para a igualdade de género e maior respeito pelos direitos da criança?
8. Qual a eficácia das intervenções para elevar a escolaridade dos alunos mais desfavorecidos?
9. Quais são os desafios na implementação dos diferentes elementos da formação pelos diretores e professores

7.5.2. Guião Grupo Focal

Duração: 90 min.

Objetivo global

Promover uma discussão a partir da partilha de pontos de vista e de ideias dos participantes para permitir examinar as diferentes perspetivas em jogo e a forma como foram construídas, bem como a sua estabilidade/irreduzibilidade.

Papel do facilitador (avaliador)

Quem dinamiza a discussão deve promover a interação e confrontação de diferentes pontos de vista para fazer emergir as perceções e os pontos de vista dos participantes sobre os tópicos que abaixo se referem. O papel de facilitador durante as discussões no grupo focal deve ter por propósito desencadear a discussão e alargar a variedade de respostas. Os participantes devem ser encorajados a abordar os assuntos sob novos e inesperados pontos de vista.

Deve-se tomar em consideração que a promoção do confronto de pontos de vista e de opiniões nunca devem colocar as participantes em causa, quer do ponto de vista institucional ou pessoal.

Participantes

O grupo deve ser compreendido entre 6 a 10 participantes. Os participantes devem decidir se querem participar na avaliação e podem a qualquer momento desistir da participação.

Procedimentos

Os objetivos da avaliação devem ser apresentados no início da reunião.

Na ficha está estruturada por tópicos de debate. Nela devem ser colocados todos os comentários considerados pertinentes para uma melhor interpretação das intervenções dos participantes, nomeadamente os sinais de natureza comportamental. Chama-se a atenção para os cuidados a tomar de modo a evitar interpretações subjetivas e abusivas das palavras do participante.

Todas as frases que pela sua potencial singularidade ou por revelar uma abordagem muito pessoal do participante devem ser, sempre que possível, reproduzidas nos termos por si utilizados.

Local:	Data:		
Participante:	Setor/ Escola:	Idade (no caso das crianças):	Género (F/M):

BLOCO A - Apresentação da discussão

Apresentação do objetivo do grupo focal:

- Referir os objetivos da avaliação
- Apresentar o que e esperado de cada participante: opiniões e pontos de vista. Não há a necessidade de atingir consensos!
- Referir que a discussão levará cerca de 90 minutos
- Perguntar se há a necessidade de mais esclarecimentos

BLOCO B - Tópicos Professores

1. Formação

Quais são os seus pontos de vista sobre as abordagens de ensino e aprendizagem nas formações de EAC?

Quais aspetos mais gostou? Quais aspetos faltaram?

2. Prática de ensino

Quais são os efeitos da formação nas suas práticas de ensino?

Quais são os desafios na implementação dos diferentes elementos da formação? Partilham as suas experiências com os colegas de outras escolas (não EAC)?

3. ASH

De que forma as intervenções melhoraram a higiene e o saneamento nas escolas?

Qual a eficácia das intervenções para elevar a escolaridade dos alunos mais desfavorecidos?

4. Ambiente social

A sua escola é um lugar onde professores e alunos são confiáveis e apoiados? Porquê e como?

Como avalia o nível e a qualidade do apoio recebido por parte das autoridades educacionais? A iniciativa tem afeito positivamente o apoio recebido?

As intervenções contribuíram para a igualdade de género e maior respeito pelos direitos da criança?

5. Colaboração com a comunidade

De que forma a iniciativa melhorou a participação da comunidade em questões escolares? Quão úteis e eficazes foram os planos de melhoria da escola?

6. Passos seguintes

Que apoio adicional é necessário para que as intervenções de EAC funcionem bem? Como pode ser sustentado o impacto a longo prazo das intervenções?

Tópicos Alunos

1. A maioria das crianças na tua escola gosta da escola? O que é que elas gostam na escola? Existe alguma coisa que as crianças não gostam na escola?
2. Quando estão na escola, as crianças brincam juntas? A que é que brincam, onde e com que frequência?
3. As crianças da tua escola têm todos os livros e materiais de aprendizagem de que precisam? Existe alguma coisa importante que falta na escola/na sala de aulas (por exemplo: há casas de banho suficientes? São limpas? As crianças usam as casas de banho?)
4. A maioria das crianças da tua escola sente-se segura na escola? Os rapazes e as raparigas sentem--se em segurança e confortáveis na escola? Porquê/porque é que não? É seguro entrar e sair da escola? Porquê/porque é que não?
5. Todos os teus colegas de classe vêm à escola todos os dias? Porque é que eles às vezes faltam à escola?
6. Todas as crianças da tua aldeia/comunidade vão à escola? Conheces algumas crianças que não frequentam a escola? Porque é que elas não vão à escola? O que é que elas fazem em vez de irem à escola?
7. Algum dos teus colegas/amigos abandonou a escola (parou de ir à escola) durante o último ano letivo? Tu sabes porque é que isso aconteceu?
8. O que é que tu e os teus amigos querem ser quando crescerem? Porquê?
9. Os teus amigos são encorajados pelos pais/encarregados de educação a permanecerem na escola? Porquê/porque é que não?
10. Os teus colegas de turma dão-se bem com o/a professor/a? O que é que gostam no/a professor/a? Existe alguma coisa que os teus colegas gostariam que o/a professor/a fizesse de maneira diferente?

11. Durante uma aula, os teus colegas de turma são encorajados a fazerem perguntas ou a falarem sobre o tópico?
12. Os teus amigos acham que os professores tratam os rapazes e as raparigas de maneira diferente? Se sim, o que é que os teus amigos te dizem?
13. Os teus amigos na escola alguma vez disseram que o/a professor/a não estava presente na escola? Isso acontece com frequência? O que é que professor disse para explicar a ausência?
14. Potencial lembrete: quando foi a última vez que o professor não esteve presente na escola? Os teus amigos procuraram saber dos motivos da ausência?
15. Os teus amigos dizem quando um professor está na escola e falta à aula? Isso acontece com frequência? O professor explica o motivo porque é que eles ficaram sem a aula?
16. Potencial lembrete: Quando é que foi a última vez que o professor perdeu a aula? Os teus amigos procuraram saber do motivo da ausência?
17. Quando um professor está fora da escola ou falta à aula, o que é que acontece com os teus amigos? Veem outros professores substituí-lo?
18. Potencial lembrete: É vos dado trabalho no período em que o professor está ausente? És supervisionado ao fazer esse trabalho? Por quem? Permitem que vás brincar no pátio da escola? És supervisionado?
19. Os teus amigos alguma vez disseram que o professor está na aula, mas está demasiado ocupado noutras coisas, para poder ensinar? Isso acontece com frequência? O que é que o professor faz em vez de ensinar? O que é que os teus amigos dizem que fazem quando isso acontece (por exemplo, brincar, desenhar, etc.)?
20. Os teus colegas às vezes acham difícil entender o que é que o professor está a dizer ou seguir a aula? Porque é que achas que isso acontece?

Tópicos pais e membros da comunidade

1. Formação

A formação foi pertinente e eficiente? Que aspetos mais gostou?

Que aspetos faltaram?

Quais são os desafios na implementação dos diferentes elementos da formação?

2. Participação na vida escolar

Como a iniciativa melhorou a participação da comunidade em questões escolares? Têm discussões regulares com o diretor e os professores das escolas?

O seu conhecimento de matérias escolares aumentou através da iniciativa ?

Qual é a sua opinião sobre assuntos escolares levados em conta pela administração?

3. Qualidade da escola e do ensino

Acha que seu filho/sua filha está seguro/a e protegido/a na escola? O seu filho/sua filha está a aprender na escola?

Quais aspectos do ambiente escolar e do currículo que gostaria de melhorar? Na escola, tem a igualdade de género e respeito pelos direitos da criança?

4. Passos seguintes

Que apoio adicional é necessário para que as intervenções de EAC funcionem bem? Como o impacto a longo prazo das intervenções pode ser sustentado?

7.5.3. Guião de observação da aula

Nome do professor(a)

Disciplina

Nível

1. Planificação da aula	1- mau	2- med	3- suf	4- bom	5- m.bom	Observações
1.1- Lógica do plano da sala da aula						
1.2- Documentação sobre o progresso por aluno individual						
2. Introdução / motivação						
2.1-Saudação						
2.2-Chamada						
2.3-Controlo da tarefa do dia anterior						
2.4-Orientação aos objetivos da aula						
3.Desenvolvimento da aula						
3.1-Domínio do conteúdo						
3.2-Linguagem (oral e escrita)						
3.3-Grau de participação dos alunos						
3.4-Prestação da atenção individualizada						
3.5-Controlo da turma						
3.6-Gestão do tempo						
4.Avaliação						

4.1-Realização de avaliação contínua						
4.2-Utilização dos instrumentos de avaliação planejados						
5. Metodologia utilizada						
5.1-Metodologia semi-participativa						
5.2-Metodologia participativa						

7.5.4. Guião de observação da infraestrutura e serviços

INDICADORES	SIM	1 Mau	2 Med	3 Bom	NÃO	OBSERVAÇÕES
AREA1: ACESSO DE TODAS CRIANÇAS						
1. Condições criadas para que todos os alunos possam lavar as suas mãos?						
2. A escola tem casas de banho abertas e funcionais, com acesso à água corrente para todos os alunos e professores?						
3. Os alunos estão informados e formados sobre a importância da higiene e a lavagem das mãos com água e sabão?						
4. Os alunos com necessidades especiais (com deficiência) são acomodados na escola e a escola tem em prática o princípio da inclusão? ¹⁴						A escola tem um total de..... alunos (.....meninas e.....meninos) com necessidades especiais.
5. A escola tem mais alunos do que quando a EAC foi iniciado ¹⁵ ? Quantos M/F?						A escola tem um total de.....alunos (..... meninas e.....meninos) em 2019 e teve um total de.....alunos (.....meninas e.....meninos) em 2016
AREA 2: QUALIDADE DE ENSINO						
6. Os alunos têm todos os materiais didáticos necessários para as aulas						

7. Os professores demonstram a abordagem do ensino centrado no aluno? ¹⁶ (ver também questões 11, 12 e 13)						
8. O professor dá atenção e explicação individual por aluno?						
9. O professor estimula que os alunos trabalhem em grupos?						
10. O professor organiza discussões para estimular a participação ativa de todos os alunos?						
AREA 3: GESTÃO ESCOLAR						
11. Disponibilidade e afixação ¹⁷ pública dos dados da escola?						
12. O diretor e supervisor observam regularmente a sala de aula e acompanham aos professores no melhoramento de ensino (mostrado pelos formulários, atas e relatórios certificados)?						
13. Os alunos confirmam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles						
AREA 4: AMBIENTE DA ESCOLA						
14. A escola é limpa, organizada e tem aparência atrativa						
15. As aulas iniciam-se e terminam no horário						
16. As tarefas, os livros, e as matérias a serem utilizados são preparados antes do início das aulas						
17. Os alunos são estimulados a participarem na organização, decoração, ordem e limpeza das salas de aula						

7.6. Dados biográficos dos avaliadores

Peter Matz

Peter MATZ, alemão, nascido a 6 de abril de 1967. É formado em Educação e Relações Internacionais. Trabalhou como Especialista de Programas de educação e trabalho infantil para o UNICEF, OIT e GIZ em Alemanha, Suíça e Angola, de 2000 a 2009. Consultor independente desde 2010, com missões na Africa, Asia e Médio Oriente.

Aires Bruzaca

Aires Bruzaca de Menezes, nascido a 9 de março de 1956, é Doutorado em Estudos de Desenvolvimento pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) em Portugal e mestre em Desenvolvimento e Cooperação Internacional pelo Instituto Superior de Economia e Gestão em Portugal. Foi Reitor da Universidade de São Tomé e Príncipe e professor na Universidade de São Tomé e Príncipe e na Lusíada de São Tomé e Príncipe.

Uffé Vieira

Uffé VIEIRA, Bissau-guineense, nascido a 10 de julho de 1989. É formado em Administração e Economia Social desde 2013, em Gestão Baseada em Resultados desde 2015, professor do Centro de Formação Juvenil do Liceu e do Ensino Médio desde 2010. Gestor de Projeto e consultor em Planificação, Gestão, Monitoramento e Avaliação de projetos desde 2014, onde desenvolveu muitos trabalhos na Guiné-Bissau e no exterior com organizações da sociedade civil, instituições privadas e estatais.

Patricia Carvalho

Patrícia Carvalho, nascida a 28 de Setembro de 1987, é Mestre em Ciências Políticas, possui vasta experiência profissional na área de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, em várias atividades de apoio ao setor institucional, ao setor privado e à sociedade civil. A sua experiência inclui trabalho desenvolvido com organizações como as Nações Unidas, a União Europeia, o Banco Mundial e outras cooperações bilaterais. Atualmente, é responsável pela gestão de projetos de desenvolvimento económico nos PALOP na Mundi Consulting.

7.7. Referências

- Cambridge Education: “Study on Out-of-School Children in Guinea Bissau: Final Report”, 2018.
- Handicap International : “Evaluation finale du programme « Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l’éducation , phase 2 » “, 2017.
- Matz, Peter: “Avaliação Intercalar do Projeto Escolas Amigas de Criança no Bié e Moxico”, 2019.
- Ministério da Educação Nacional. “Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Amigas da Criança”, (ano desconhecido)
- Ministério da Educação Nacional/UNICEF: “Escola Amiga da Criança + na Guiné-Bissau: Abordagem holística do desenvolvimento das crianças através da educação”, 2011.
- Ministério da Educação Nacional/UNICEF: “National Quality Standards in Education for Guinea Bissau: Guidelines for the Ministry of Education and Schools”, 2017.
- Ministério da Educação Nacional/UNICEF: “National quality standards in education for Guinea-Bissau”, 2017.
- Ministério da Educação Nacional: “Carta da Política educativa”, 2016.
- Ministério da Educação Nacional: “Evaluation nationale du niveau des acquisitions des élèves 2ème et 5ème année”, 2015.
- Ministério da Educação Nacional: “Programme Sectoriel de l’Education de la Guiné Bissau (2017 -2025)”, 2017.
- Ministério de Economia e Finanças: “Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014”, 2014.
- Ministry of National Education, Culture, Science, Youth and Sports: “Three-year Plan for the Development of Education: 2011-2013”, 2010.
- Musker, Paul: “Evaluation of the UNICEF Supported Adult Literacy Programme in Guinea Bissau”, 2015.
- República da Guiné-Bissau: “Lei de Bases do Sistema Educativo”, 2009.
- República da Guiné-Bissau: “Plano Nacional Estratégico e Operacional, 2015-2025”, 2015.
- UNESCO Pôle de Dakar: “Guinea-Bissau, Country Note 26”, 2016.
- UNESCO Pôle de Dakar: “Rapport d’état du système éducatif 2013”, 2013.
- UNESCO: “Global Education Monitoring Report 2019”, 2019.
- UNICEF/RECEPT-GB: “Relatório do Recenseamento e do Inquérito Psicossocial das Crianças com idade compreendida entre 6 e 12 anos, dentro e fora do sistema escolar”, 2012.
- UNICEF: “Country Office Annual Report”, 2016.
- UNICEF: “Country Office Annual Report”, 2017.

UNICEF: “Country Office Annual Report”, 2018.

UNICEF: “Country Programme Document: Guinea Bissau, 2016-2020”, 20156.

UNICEF: “Guinea-Bissau Country Programme Document 2016-2020 Strategy Note”, 2016.

UNICEF: “Guinea-Bissau Education Sectoral Report, January-December 2016”, 2016.

UNICEF: “Guinea-Bissau Toolkit Report: January-June 2016”, 2016.

UNICEF: “Guinea-Bissau: Sectoral and O+ (thematic) report, January-December 2017”, 2017.

UNICEF: “Natcom Donor Toolkit: UNICEF Private Fundraising and Partnerships (PFP)”, 2016.

UNICEF: “Relatório CoGES”, Dezembro de 2018.

UNICEF: “Schools for Africa: Usher’s story”, 2013.

UNICEF: “Support to Child-Friendly Environments in the Regions of Gabu and Oio in Guinea-Bissau: Final Report for the Government of Japan”, 2012.