

Estudo Inicial Projeto Educa



Pemba Moçambique

Índice

1. Introdução	3
1.1 Caracterização Moçambique.....	3
1.2 Caracterização da Província de Cabo Delgado	3
1. 3 Caracterização do Município de Cabo Delgado.....	4
1.4 Estrutura Governativa	5
1.5 Estrutura do sistema de educação em Moçambique	6
1.6 Dados do sistema escolar	7
2. Política Educativa em Moçambique	8
2.1 Ensino pré-escolar: Análise e perspectivas.....	8
2.2 Escola primária: as inovações do novo currículo	9
3. Metodologia e método da pesquisa	10
3.1 Participantes e reuniões.....	12
3.2 Contexto educacional pre-escolar de Pemba (EPE): 'Instituições da infância'	12
3.3 Contexto da Educação primaria em Pemba	13
4. Apresentação dos Resultados	15
4.1 Relação Escola - Comunidade	15
4.2 Implementação do currículo local e material extracurricular.....	17
4.3 Situação dos Professores e dos Educadores	18
4.4 Análise á sociedade	19
5. Proposta operativa EDUCA.....	20

1 Introdução

1.1 Caracterização Moçambique

Os dados seguintes resultaram do Censo de 2007:

População	20.905,584. Por cada 100 mulheres existem 93 homens
Distribuição geográfica	29,8% população urbana 70,2% população rural
População jovem	46,9% da população está entre 0-14 anos
Taxa de crescimento	entre 1997 e 2007, a população do país cresceu 32,4% (5 milhões)
Principal Religião	28,4% Católica; 17,9% Muçulmana
Taxa de analfabetismo	Total: 50.4% Mulheres: 64.2% Homens: 34.6%
% Das crianças entre 6 e 17 anos não frequentam a escola	Total 34.3% Mulheres 37%; Homens 31.7%
% fora da escola aos 6 anos	63.6%
Atividade económica	76% Setor Primário 5,9% Sector Secundário 12,8% Sector Terciário
Taxa de natalidade	42 crianças nascidas por 1000 habitantes
Número médio de filhos/mulher	6
Taxa de mortalidade infantil	118 crianças morrem a cada mil nascimentos (menos de um ano de idade)
Esperança de vida	49 anos
Situação linguística	Apesar de Português ser a língua oficial do país, apenas 6% da população fala Português como sua língua materna (MT); 27% da população tem Português a como segunda língua (L2) ou adicional. Especificamente de acordo com estatísticas recentes, a maioria das crianças em Moçambique (84%) e particularmente nas áreas rurais (93%), fala em casa uma Língua Moçambicana (INE, 2009).

1.2 Caracterização da Província de Cabo Delgado

A Província de Cabo Delgado é uma das 11 províncias de Moçambique. Tem uma área total de 82,625 km² e está situada no extremo norte do país. É delimitada a norte pela República da Tanzânia, a sul da província de Nampula e a oeste com a província de Niassa, a este faz fronteira com o Oceano Índico com uns surpreendentes

424 km de extensão em linha reta. A província de Cabo Delgado abrange cerca de 8% da população de todo o país, com cerca de 1,6 milhões de habitantes e uma densidade populacional de 20 hab/km² (de acordo com os resultados do último censo nacional).

A taxa de fecundidade indica que a mulher tem em média 6,7 filhos durante sua vida reprodutiva, 4,8 em áreas urbanas e 7,1 nas zonas rurais. Entre as raparigas com idade entre 15 a 19 anos, 26,3% tem pelo menos um filho. A esperança de vida é de cerca de 38 anos (42 em áreas urbanas e 37 nas áreas rurais, dada a elevada taxa de mortalidade infantil). A taxa de mortalidade infantil para a província é de 174 por mil nascidos vivos.

A população da província é predominantemente rural, somente 21% reside em áreas urbanas, e 79% em áreas rurais.

As línguas nativas dominantes são o emakhuwa (67%), Shimakonde (20%) e Kimwane (6%).

O Emakhuwa é também a língua local mais falada nas casas Moçambicanas (27%).

A diversidade linguística cria uma disparidade entre a língua oficial e da escola (Português) e a língua falada em casa. Isto significa que os alunos em casa não podem aprofundar o uso do Português, tendo apenas a escola como ferramenta única para aprender e desenvolver o Português.

Cerca de 78% da população (com mais de 5 anos de idade) não fala Português. Quanto à sua religião, a maioria da população (53,8%) professa a religião muçulmana.

A província tem uma estrutura económica dominada pelo sector primário (65%), seguido pelo sector terciário (25%) e por último o secundário (10%). O setor agrícola em 2009 participou com 49% da produção global na província, seguido pelo sector dos transportes com 17%.

Na estrutura económica e social, 75,6% da população da província de Cabo Delgado é economicamente ativa, dos quais 49,3% são homens e 50,7% são mulheres. A província de Cabo Delgado tem no seu global a maior taxa de desemprego no país, cerca de 82%.

Somente 10% do total da população receberam uma educação escolar formal, dos quais 90% completaram o ensino primário e somente 7% têm um diploma do ensino secundário. O baixo nível de escolaridade reflete o fato de que, apesar da atual expansão da rede escolar, o número de professores não é suficiente, adicionalmente os programas de alfabetização para adultos deveriam ser expandidos.

1. 3 Caracterização do Município de Cabo Delgado

A cidade de Pemba é a capital da Província de Cabo Delgado, com uma população total de 138,716 habitantes, que representam 37% da população que vive em áreas urbanas. Destes, 41,8% são jovens com menos de 15 anos de idade.

A cidade é dividida em 10 bairros (bairros):

- 5 bairros constituem a principal área urbana com 75% da população (Cimento, Natite, Ingonane, Paquitequete, Cariaco);
- 1 bairro está localizado na costa norte da península, com 11% da população (Eduardo Mondlane);
- 1 Bairro está localizado á entrada da cidade, na área do aeroporto à cidade (Alto-Gingone);

- 3 bairros assumem características rurais e abrangem 12% da população (Mahate, Muchara e Chuiba).

A religião islâmica é predominante (72%), seguida pela religião católica (23%).

Quanto à situação social e do emprego, a população economicamente ativa total (força de trabalho) é 77,668 (16 a 65 anos), dos quais 27,5% estão desempregados, 42,9% são mulheres e 57,1% entre os homens. A relação de dependência económica em Pemba é 1:1.28, ou seja, para cada 10 crianças ou idosos, há 12,8 pessoas em idade ativa.

A distribuição da população no mundo do laboral encontra na indústria uma prevalência de comércio formal e informal (31,9% por conta própria com ou sem empregados), seguido por 19,8% do setor primário (principalmente agricultura e pesca).

Pemba indica uma alta taxa de natalidade, com uma média de 127 nascimentos por 1000 mulheres em idade fértil. Ao mesmo tempo, a cidade também apresenta uma alta taxa de mortalidade infantil, estimada em 13 mortes por 1.000 nascidos vivos em 2007.

Em relação às características da província a taxa de analfabetismo é menor, 29,9% do total (22,8% e homens 37,1% entre as mulheres), refletindo as características de uma população urbana. Este é um fator importante que afeta diretamente o futuro sucesso da criança na escola, permanecer no sistema escolar e a participação dos pais em programas de alfabetização.

A maioria das pessoas de Pemba (61,9%) fala Português, embora o conhecimento de Português é relativamente maior nos homens (68%) do que nas mulheres (55,8%), presumivelmente devido uma maior integração do currículo escolar, social e trabalho.

1.4 Estrutura Governativa

Direção Provincial da Educação e Cultura (DPEC) de Cabo Delgado

Em Moçambique, o Ministério da Educação (MINED) desenha as políticas educacionais do país por períodos de cinco anos de programação. Ao nível provincial são os Departamentos Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) que respondem a nível local às linhas ministeriais. A DPEC de Cabo Delgado, tem o dever de implementar localmente as linhas nacionais ministeriais, bem como anualmente desenhando as linhas para a educação local, alocando os recursos humanos e recursos materiais, e em coordenação com o Instituto de Formação de Professores (EFP) garantir a formação de professores. A DPEC está estruturada à imagem do MINED, de seguida dividida em departamentos que coordenam as diversas etapas de ensino (primário, secundário, Educação Profissional Técnica, etc. ...) e outros pressupostos relacionados com a escola (educação especial, inclusive, sexo, etc. ...). Em termos de gestão e administração do território são as direções que administram o distrito (especialmente em termos de financiamento e logístico) localmente e dependem DPEC.

Município da cidade Pemba

Com a Lei 33 de Agosto de 2004, foi definido em Moçambique uma mudança gradual do sistema de ensino primário para os municípios da cidade, respondendo a um movimento de descentralização que o país enfrenta em algumas áreas. A ideia de transferir algumas funções responde à crença de que a educação primária está enraizada na comunidade e Município, através das delegações dos distritos (postos administrativos), é possível controlar a alocação de recursos de uma forma mais eficaz.

Para garantir a transferência de funções, o Município de Pemba deve assumir as funções de direções distritais (somente na esfera administrativa) das escolas primárias deste ano em três cidades (Paquite-quete, e Chuiwa Muchara). Na verdade, o processo é muito longo. Somente Maputo iniciou este processo com a aplicação da lei em questão em 4 escolas da cidade.

1.5 Estrutura do sistema de educação em Moçambique

O sistema de ensino em Moçambique está dividido nos seguintes níveis:

- Educação Pré-escolar (jardim de infância): inclui a faixa etária de 3 a 5 anos, referido como Ensino pré-Escolar - EPE, não é obrigatório;
- Ensino Primário: inclui a faixa etária dos 6 aos 12 anos. É distribuído em 7 classes e dividido em dois graus – EP1 e EP2.
 - EP1 representa os dois primeiros ciclos do ensino primário. O 1º e 2º ano, representando o primeiro ciclo; do 3º ao 5º ano é considerado o segundo ciclo. EP1 pode ser considerado equivalente ao sistema escolar italiano. O sistema fornece um único professor para todas as disciplinas.
 - EP2 é o terceiro ciclo do ensino básico e inclui o 6º e 7º ano (equivalente ao ensino médio Italiano) em que cada disciplina tem um professor. Após a sétima classe, é possível escolher se se deseja continuar com o ensino secundário, relativamente similar a um estudo preliminar à universidade, escola técnica ou entrar no mundo profissional para se preparar.
- Ensino secundário geral. É distribuído por 5 classes do 8º ao 12º ano, sendo estes divididos em dois graus:
 - ESG1 representa 3 anos básicos;
 - ESG2 são específicos para suas perspectivas futuras, especialmente relacionadas com a preparação para a Universidade.
- Ensino Universitário.

De acordo com o sistema educativo moçambicano e o nível de qualificações, a educação primária e secundária representam o nível básico escolar, o nível secundário é o nível médio, e a educação universitária é o ensino superior. Os cursos técnicos e profissionais oferecem um nível básico ou médio, dependendo dos critérios de entrada para esses cursos.

No que diz respeito ao sistema de formação de professores, professores de escolas primárias normalmente têm uma qualificação de nível básico ou médio. Normalmente pode-se ensinar a um nível inferior às suas qualificações, assim que um professor que ensina no EP1 completou 7 anos de EPC. Um professor que ensina em EP2 completou ESG1. São considerados professores qualificados os que tenham recebido formação psicopedagógica numa instituição reconhecida.

Desde a independência em 1975 Moçambique propôs mais de 21 modelos diferentes de formação para atender o sistema às necessidades do sistema e que testemunharam um aumento notável no número de

inscritos, assim como a expansão do sistema escolar (VSO, 2011). Assim, dentro da mesma escola, pode haver professores que participaram em cursos de formação muito diferentes 4+4, 6+1, 7+3. Só recentemente as instituições de formação exigem o nível de entrada mínima de 10 anos de educação. Assim, o novo modelo é chamado de 10 +2, ou seja, 10 de educação e 2 de formação.

1.6 Dados do sistema escolar

O rápido aumento em Moçambique da taxa Bruta de alfabetização (GER) e da taxa líquida de alfabetização (NER) em EP1 não foi seguido por uma melhoria similar na qualidade oferecida pelo sistema. De 1998 a 2008, a GER para o EP1 aumentou de 79% a 147% e o NER aumentou de 45% a 95% (MEC, 2009). No entanto, embora a percentagem de estudantes que acabaram EP1 aumentou de 43,1% em 2004 para 47,9% em 2009, significa que menos de 50% das crianças matriculadas em 2004 concluíram o EP1 em 2009 (VSO, 2011). Além disso, há enormes disparidades entre as províncias em relação ao NER. Por exemplo, 99,6% da Província de Maputo e Cabo Delgado 73,3%. A percentagem global de NER para raparigas com a idade de 6 anos é de 75,3%. No entanto, em alguns distritos da província de Cabo Delgado a NER para raparigas entre 6 e 12 é inferior a 45% (Sim-Sim, 2010). Isso reflete a elevada taxa de abandono escolar no sistema de ensino moçambicano e baixas taxas de sucesso na saída do EP1.

Em relação aos professores, 25,6% dos professores no EP1 são formados (o que significa que 17,7% dos 1241 professores são mulheres), na província de Cabo Delgado. Nas outras 2 províncias que partilham fronteiras com Cabo Delgado, Niassa e Nampula a percentagem é respetivamente de 17,7% e 8,1% (MEC, 2010). O ratio aluno-professor em Cabo Delgado reflete a média nacional de 1:66 (MEC, 2009). A ratio professor-aluno alta, em combinação com uma fraca formação de professores, é considerado um fator que afeta negativamente a permanência dos alunos no sistema. A falta de pertinência entre o conteúdo ensinado na escola e a realidade quotidiana das crianças, devido à divisão escola-comunidade, é reconhecido como um outro fator que afetam negativamente os dados a nível local (INDE, 2003).

Além disso, o programa de pesquisa SACMEQ avaliou os resultados de leitura e matemática para alunos do 6º ano em 2000 e 2007 em 15 países africanos subsaarianos. Moçambique foi o único país que sofreu (de 2000 a 2007) uma deterioração no desempenho quer na leitura quer na matemática. Entre os alunos do 6º ano, há grandes diferenças no desenvolvimento das habilidades de leitura mínimas, dependendo da província de residência. Por exemplo, apenas 30% das crianças em Cabo Delgado atingiu o nível mínimo de habilidades de leitura em comparação com 68% na província de Maputo. O nível desejado é alcançado por apenas 0,7% dos estudantes em Cabo Delgado contra os 10,3% na província de Maputo (Buendía, 2010). SACMEQ explica os maus resultados na leitura no 6º ano devido à massificação do sistema educativo sem um aumento substancial dos recursos humanos e materiais (SIM-SIM 2010).

Das 10,444 escolas do EP1 em Moçambique, na rede de ensino Cabo Delgado encontramos 876 escolas primárias – o equivalente a 8,4%, adicionalmente existem 259 escolas complementares ao ensino primário, 17 escolas secundárias e seis do segundo ciclo. O EP1 em Cabo Delgado tem um total de 317,765 estudantes (7,2% em relação ao total em Moçambique) com idades variando entre 6 anos (10%) e os 15 anos (2,2%), apesar da idade oficial do EP1 ser de 6 a 10 anos. Tanto a nível provincial como a nível nacional é no 5º ano que se observa a percentagem mais elevada de abandono escolar, respetivamente 12,6% e 17%.

As escolas primárias (EP1) são suportadas por um total de 3368 professores e 1481 professoras, o que representa 7,3% dos professores totais nacionais para EP1. A diferença entre os sexos aumenta dramaticamente para o EP2, dos 1374 professores, apenas cerca de 15,9% são mulheres. Essa diferença reflete a diferença de gênero dramático na progressão escolar após os 20 anos de idade.

2. Política Educativa em Moçambique

2.1 Ensino pré-escolar: Análise e perspetivas

Atualmente, o EPE (Ensino pré-Escolar) em Moçambique é gerido pelo Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), em coordenação com o Ministério da Saúde (MISAU) para a faixa etária dos 0-2 anos. No total, há 860 centros e jardins-de-infância para crianças em Moçambique, e os 16 restantes são privadas ou estatais geridas a nível comunitário. Em Moçambique, apenas 4% (66 mil das mais de 4 milhões) de crianças menores de 5 anos têm acesso à EPE.

Só recentemente, em março de 2011, o Ministério da Educação em Moçambique (MINED) criou uma comissão (Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré Escolar - DICIPE) para a elaboração de uma estratégia para introduzir o ensino pré-primário (Ensino pré -Escolar - EPE) sob a competência do MINED. A criação do DICIPE reconhece a educação pré-escolar como uma nova prioridade do MINED. A Comissão do DICIPE é composta por representantes dos seguintes ministérios: Saúde, Segurança Alimentar, Justiça e Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS). MINED e MMAS são responsáveis pela componente pedagógica/educacional, inclusive no desenvolvimento de um currículo adequado às diferentes fases do desenvolvimento infantil, produção de materiais didáticos e formação de educadores. Esta composição enfatiza uma abordagem integrada que quer olhar para o ambiente onde vivem as crianças, a sua saúde, o seu estado nutricional, os cuidados gerais e promover formas de estimular o seu crescimento físico, social, linguístico, cognitivo e emocional.

Os objetivos primários do DICIPE enquadram-se na necessidade de expandir a rede de instituições para crianças, aumentar o número de crianças de 0 a 5 anos que têm acesso pré-escolar, melhorar os aspetos do atendimento integrado de crianças na família e na comunidade para garantir que as crianças estejam bem preparadas para iniciar a escola primária e para assegurar uma transição suave da infância para a educação das instituições primária.

Existe atualmente uma proposta de criação de um Departamento do EPE na DPEC. No caso da Província de Cabo Delgado, o DPEC tem um responsável que tem acompanhado este estudo e se concentra em manter ligações com outras direções provinciais envolvidas e sobretudo com questões pedagógicas com a Direção Provincial da Mulher e Ação Social.

Entre as principais dificuldades para além da necessidade de expandir a cobertura geográfica das instituições do EPE, enfatizamos:

- Desenvolver um programa para crianças pré-escolares de 0 a 5 anos, em áreas urbanas, peri urbanas e rurais, particularmente para meninos e meninas com necessidades educativas especiais;
- Organizar seminários de formação para educadores de infância, com ênfase em métodos participativos de ensino centrado na criança;
- Envolver conselhos comunitários e conselhos escolares.

O Banco Mundial está formulando uma ação inicial que terá como áreas de intervenção 5 províncias de Moçambique (Cabo Delgado, Nampula, Tete, Gaza e Maputo). Os distritos escolhidos para a intervenção em Cabo Delgado são Macomia e Chiure.

Na cidade de Pemba vai continuar a usar-se o Programa de Educação de Crianças do 1º ao 5º ano, desenvolvido em 2010 pelo MMAS. O programa para crianças de 3 a 5 anos deve atrair crianças para as seguintes atividades:

- 3 Atividade sobre o "conhecimento do mundo": os educadores devem escolher um tema a cada mês, como o mundo animal, o mundo das plantas, trabalho, família, comida. Os educadores são incentivados a organizar visitas no bairro com as crianças a explorar os temas escolhidos.
- 2 Atividades por semana (exceto o 5º ano, onde as crianças terão 3 atividades) de matemática básica
- Atividades para desenvolver a linguagem: as crianças - dependendo do ano – deverão ouvir pelo menos uma história por semana e em torno desta história será envolvido em muitas atividades, tais como desenhos, role-play, recontar a história de novo, etc.;
- Atividades de escrita: No final do 3º ano as crianças serão introduzidas às atividades para começar a jogar com letras e vogais;
- Atividades de expressão plástica serão feitas duas vezes por semana e envolvem pintura, desenho, construção de pequenos objetos, etc.;
- Atividades de educação musical (canções, danças e instrumentos musicais);
- Educação Física.

Os Educadores, pelo menos em teoria, ter um manual disponível para consulta para explorar as atividades para cada faixa etária. De fato, em nenhuma das 7 Escolinhas visitadas em Pemba as educadores tinham este manual.

2.2 Escola primária: as inovações do novo currículo

Em 2004, o novo currículo foi introduzido nacionalmente na esperança de melhorar a qualidade da educação. Entre as principais razões para a alteração foi tida em conta a rigidez e uniformidade do currículo, que tinha uma "utilidade prática insignificante" (INDE, 2003, p.15). A falta de flexibilidade do currículo residiu principalmente no facto de não permitir a introdução de conteúdos relevantes para as necessidades locais e regionais, ou uma valorização da diversidade cultural, histórica e social.

Assim, o principal desafio do novo currículo é:

Tornar a educação mais relevante, o que significa formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria das suas vidas, as vidas da sua família, comunidade e país [...] na tentativa de preservar a unidade nacional [...] e [...] a cultura de Moçambique (INDE, 2003, p. 7).

Para superar este desafio, a introdução do currículo local (CL) é considerada pelo MINED uma das principais inovações do novo currículo (INDE, na, 2003). O CL deve, em teoria, reunir as escolas, comunidade e professores para planear e decidir a nível local, 20% do tempo letivo. Consequentemente, isso permitiria a contextualização do currículo nacional com a integração de temas considerados relevantes no contexto provincial, distrital e local (INDE, 2003). Entre os temas que podem ser incluídos, destacamos: as danças tradicionais, as tradições locais, a história da escola e comunidade, a história dos instrumentos musicais, as questões ambientais, agricultura, etc. ... (INDE, sd). Na prática, poucas escolas em todo o país introduziram o CL. As causas da fraca execução podem ser atribuídas a vários fatores, incluindo a falta de clareza entre os professores sobre o que realmente é o CL e quais são os principais objetivos do CL, pouca colaboração entre escolas e comunidades e a falta de recursos materiais para implementar o CL.

Ao mesmo tempo, o Plano Curricular do Ensino Primário, conhecido como PCEB, introduziu a utilização de 16 línguas locais como línguas de ensino, além de Português. O modelo introduzido no ensino bilingue em Moçambique reflete um modelo de transição. A língua de ensino nos primeiros três anos deve ser a língua materna das crianças, no terceiro ano os alunos serão introduzidos à leitura e escrita em Português, e no final do terceiro ano, o Português tornar-se-á a única língua de instrução. Atualmente, cerca de 200 escolas (de 8.000) introduziram este modelo de educação bilingue (Sim-Sim, 2010; Benson, 2010). A motivação desta introdução, reconhece a influência benéfica do uso da língua materna, a fim de desenvolver competências linguísticas e habilidades cognitivas necessárias nas crianças (INDE, 2003). No entanto esta inovação, não foi introduzida a nível urbano (por exemplo, Pemba, Beira, Maputo, etc.), porque as cidades têm geralmente uma condição linguística menos homogênea do que os distritos, isto significa que na mesma classe podem coexistir várias línguas locais faladas pelas crianças, e não somente uma dominante.

Além disso, o novo currículo é organizado em três áreas principais de ensino: (i) Comunicação e Ciências Sociais, (ii), Matemática e Ciências Naturais, (iii) Atividades e práticas tecnológicas (INDE, 2003). Esta abordagem é apoiada pela introdução de três ciclos de ensino, as crianças progredirão automaticamente dentro de cada ciclo. Cada ciclo tem os seus principais objetivos e procura desenvolver as habilidades dos alunos, conhecimentos e valores. Enquanto no primeiro ciclo as crianças aprendem a ler, escrever e fazer aritmética básica, o 2º e 3º ciclo vai ser construído sobre o que as crianças aprenderam através do aprofundamento de conhecimentos e competências dos estudantes (INDE, 2003)

3. Metodologia e método da pesquisa

A metodologia desta pesquisa é baseada num paradigma interpretativo-construtivista, o que implica um foco em interpretações individuais e coletivas que os participantes envolvidos nesta pesquisa mostram em relação aos temas discutidos. A preocupação principal deste estudo foi compreender como múltiplas interpretações, explicações e opiniões dos participantes podem ser entendidas, analisadas e reconstruídas para evocar uma discussão detalhada e abrangente da situação atual. Este estudo de viabilidade é estudo qualitativo para trazer à tona o máximo possível da identidade moçambicana do projeto EDUCA através das opiniões dos participantes que destacam alguns pontos-chave para desenhar uma estratégia de longo prazo possível para a implementação do projeto EDUCA em Moçambique.

Os objetivos da pesquisa foram:

- Descrever a realidade da educação ao nível local tendo em conta a idade do grupo alvo 3-14 anos;
- Criação de uma estratégia moçambicana de realização a longo prazo do projeto EDUCA.

Este estudo de viabilidade do projeto EDUCA foi realizado em duas fases: primeira fase foi delineada na base dos objetivos do projeto, focalizando principalmente a faixa etária dos 6-14 anos. Na segunda fase, decidiu-se incorporar o grupo etário 3-5 anos e com o surgimento de uma visão global para a estratégia a ser proposta. Os resultados serão apresentados na sua totalidade.

Os métodos de pesquisa utilizados são, principalmente entrevistas semiestruturadas com os diretores das EPC e Escolinhas visitadas, representantes das autoridades locais responsáveis pelo EP e EPE, grupos focais e/ou questionários com os professores das escolas primárias e educadores das Escolinhas.

As entrevistas e grupos focais foram estruturados de forma a deixar um amplo espaço para o diálogo para estimular a reflexão sobre os seguintes temas identificados como cruciais, combinando os rumos da DPEC com os do documento do projeto:

1. Aplicação do currículo local;
2. Aplicação de matérias consideradas extracurriculares como o ofício, a educação visual, educação musical, educação física;
3. Situação dos professores e educadores (formação, dificuldades, métodos de ensino utilizados, etc. ...);
4. Relação da escola com o território e a comunidade;
5. Identificação dos locais onde as crianças são seguidas e podem participar em atividades educativas e recreativas;
6. Problemas que as escolas e Escolinhas enfrentam e sugestões sobre as áreas consideradas de maior importância onde o projeto pode intervir.

Os questionários foram desenvolvidos com perguntas abertas para identificar o conteúdo coberto durante as aulas, os métodos de ensino utilizados, a relação entre as crianças, as escolinhas e as comunidades, etc. ... Os questionários foram explicados para evitar qualquer confusão e, em alguns casos serviu de base de perguntas para um grupo focal.

Também foram analisados os seguintes documentos para contextualizar a pesquisa em relação à política educacional, aos programas educacionais e ao apoio aos professores:

- Programa de educação para crianças de 1 ao 5 anos (MMAS, 2010)
- Livro de recursos do Educador da infância (MMAS, 2010)
- Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégia de Implementação, (INDE, 2003).
- Sugestões para a abordagem do currículo local: Uma Alternativa para a redução da Vulnerabilidade, (INDE, s.d.).

3.1 Partecipantes e reuniões

- Funcionários da DPEC (Diretora da DPEC, assistente do diretor DPEC, o chefe do EPE dentro da DPEC; Departamento DPEC que lida com a pré-primária);
- Diretor de DPMAS e 3 responsáveis do EPE dentro da DPMAS;
- Diretor do IFP de Pemba;
- Um total de 11 diretores de escolas primárias ou diretores pedagógicos. As reuniões com as direções de 11 escolas primárias têm sido realizados com a entrega de uma pequena parcela contendo o resumo do projeto EDUCA em Português para facilitar a reflexão, uma pequena apresentação da GVC para contextualizar o projeto EDUCA. A DPEC de Pemba, facilitou o acesso a todas as instituições;
- 7 reuniões com as direções de 7 Escolinhas;
- Reuniões com os educadores do EPE;
- Município de Pemba, departamento para a cultura;
- reuniões com grupos de professores (Eduardo Mondlane, Paquite-quete, Natite, Alto-Gingone);
- 4 reuniões com um total de 11 educadores do EPE (Chuíba, Cariaco, Natite, Alto-gingone);
- "Representantes individuais da sociedade civil de Pemba, mestres de ofícios, pintores, poetas, músicos, etc ...;
- Tambolane Tambo Tambo, associação cultural localizada no bairro de Nanhimbe, perto da costa da cidade, não muito longe do Wimbe praia;
- Casa da Cultura que promove actividades relacionadas culturais assim como danças e depende diretamente DPEC.

3.2 Contexto educacional pre-escolar de Pemba (EPE): 'Instituições da infância'

Em Pemba existe apenas um Jardim Infantil estatal localizado no centro da cidade, que acolhe crianças a partir de 2 a 5 anos. Este Jardim infantil é o único centro do qual a DPMAS é diretamente responsável. Não obstante, o papel da DPMAS é de supervisionar todos os centros EPE existentes em Pemba, fornecer formação anual para os educadores e distribuir pelo menos uma cópia do material didático que foi elaborado pelo EPE em Novembro de 2010. Existem 5 Centros infantis privado geridos por doações privadas e/ou através de uma taxa de inscrição muito elevadas em relação à média, que são geralmente frequentados por filhos de pais não Moçambicanos e da elite moçambicana de Pemba. Estes 5 centros infantis estão localizados principalmente no bairro central da cidade (Centros de infância: Girassol Jumbo; Valetto; Bem Estar) e no Bairro Eduardo Mondlane (Centro SOS Criança). Existem também 9 Escolinhas Comunitárias, 5 dos quais são operados pela Igreja Católica (Paróquia de Maria Auxiliadora) nos bairros de Cariaco, Liose, Natite e Alto-Gingone e Muhate.

Há dois bairros da cidade – Paquite-quete e Ngonane – onde não há nenhuma Escolinha comunitária. As crianças de 3 a 5 anos passam mais tempo em casa ou na rua. Em geral, para além de Escolas infantis não existe quaisquer outros organismos, centro ou outros lugares não-formais onde os pais podem deixar seus filhos durante o dia. No bairro de paquite-quete há uma associação de artes plásticas que todos os Sábados se reúne com um grupo de 35 crianças de 5 a 14 anos no Penha Palhote (um espaço aberto ao lado de um bar). Na verdade, as atividades da associação dependem das contribuições que recebem das famílias. Assim, a associação não consegue dar continuidade ao trabalho.

Abaixo está uma descrição da natureza das instituições visitadas, como parte do estudo de viabilidade:

Nome	Tipologia	Bairro	Descrição
Escolinha comunitária de Chuiba	Privada	Chuiba	A Comunidade Escolinhas Chuiba depende do Centro Infantil SOS (privado) e é gerido pelos fundos da associação italiana. A comunidade não participa com nenhuma taxa.
Jardim infantil	Publica	Cimento	O único centro dirigido pelo DPMAS, acolhe crianças de quase todos os bairros da cidade. Os pais pagam uma mensalidade entre os 700 e 800 meticais.
Nossa Senhora Esperança	E. comunitária/ Paroquia M. Auxiliadora	Natite	Foi inaugurado em 1994 como uma resposta às demandas da comunidade. Acolhe 130 crianças dos 3 aos 6 anos.
Don Bosco	E. comunitária/ Paroquia M. Auxiliadora	Cariacò	Foi inaugurado em 1994 como uma resposta às demandas da comunidade, no bairro mais populoso da cidade. Acolhe 132 crianças dos 3 aos 6 anos. Os pais pagam uma mensalidade de 400 meticais.
S.ta Teresinha	E. comunitária/ Paroquia M. Auxiliadora	Lioce	Foi inaugurado em 1999 como uma resposta às demandas da comunidade. Acolhe 106 crianças dos 3 aos 6 anos. Os pais pagam uma mensalidade de 310 meticais.
Sto. Agostinho	E. comunitária/ Paroquia M. Auxiliadora	Alto-Gingone	Foi inaugurado em 1994 como uma resposta às demandas da comunidade. Acolhe 125 crianças dos 3 aos 6 anos. Os pais pagam uma mensalidade de 310 meticais.
São Carlos Lwanga	E. comunitária/ Paroquia M. Auxiliadora	Mahate	Foi inaugurado em 2000 como uma resposta às demandas da comunidade. Acomoda 60 crianças dos 3 aos 6 anos. Os pais pagam uma mensalidade de 230 meticais.

3.3 Contexto da Educação primária em Pemba

Pemba tem 21 escolas primárias, estão localizadas em todos os distritos da cidade e agrupadas em 8 ZIP (zonas de influência pedagógica). Neste momento, existem escolas primárias completas (primeiro ao sétimo) em todos os distritos da cidade.

No ensino informal existe as Madracas (catecismo muçulmano), onde se aprende árabe para interpretar o Corão e aspectos gerais da educação.

As ZIP representam a coordenação da zona a nível da educação:

ZIP	Bairro	Escola
1 UNIDADE	Cimento	Unidade, Paquite, D.Bosco (privada)
2 NATITE (bairro Natite).	Natite	Natite, Nachikuro, Ingonane
3 CARIACÒ	Cariacò	Cariaco', Ademo
4 MULAPANE	Mulapane	Maria Auxiliadora(priv), Mulapane
5 ALTO GINGONE	Alto Gingone	Anexo IFP, Alto Gingone, Chuiba
6 MARINGANHA	Eduardo Mondlane	Maringanha, Eduardo Mondlane.
7 WIMBE	Eduardo Mondlane	Arco Iris, H. Geimener/SOS, Wimbe.

8 MUCHARA	Muchara	Malate, Muxara, Luanga.
-----------	---------	-------------------------

As 11 escolas visitadas estão localizadas várias zonas da cidade e, portanto com desenvolvimento sócio-económico e ambiental completamente diferentes. Isso nos permitiu compreender as diferenças e semelhanças necessárias para implementar uma estrutura de projeto de forma eficiente. As escolas têm um número de crianças que variam de um mínimo de 600 a um máximo de 3500. As escolas têm pelo menos dois turnos, até um máximo de quatro.

A tabela abaixo apresenta uma breve descrição das escolas visitadas e dos bairros onde se encontram as escolas:

Nome da Escola	Zip	Nº turnos	Nº estudantes	Descrição da escola
Escola primaria completa unidade	1	3	1350	A escola Unidade está localizada no Bairro urbano Cimento, área central da cidade. Devido à sua localização, construção relativamente recente e confortável, pela decoração (todas as classes têm mesas e cadeiras), a escola é considerada de elite, sendo o acesso somente a crianças residentes na área, ou dos bairros pobres adjacentes se podem matricular nesta escola.
Escola primaria completa comunitaria de Nachikuro	2	2	1288	A Escola Comunitária de Nachikuro está localizada no bairro natite, um bairro popular na parte superior da cidade. Foi fundada pela congregação religiosa de evangélica Assembléia Deus em 1994. Desde há 4 anos a Assembleia de Deus foi totalmente definitivamente retirada da gerência e neste momento o gerenciamento da escola é feito pela comunidade escolar e que permanece ligada à DPEC.
Escola primaria Completa de Paquitequete.	1	4	2365	Paquitequete encontra-se na cidade velha com etnia predominantemente o Mahni. Atualmente ele é considerado um bairro suburbano, com pobres condições ambientais e sociais. É considerada a parte mais precária, com elevados níveis de desemprego e pobreza. Grande parte do bairro está construída com materiais locais. Está localizada numa arribas, o que faz com que no período chuvoso a situação torna-se muito problemática.
Escola primaria completa de Natite	2	3	3591	A escola está localizada no meio do bairro de Natite, um bairro popular e populoso, junto do mercado Banquia, um dos mercados mais ativos da cidade. É uma escola-piloto no ano de sua fundação (1987). A escola tem uma planta rectangular com um espaço exterior muito grande. O bloco administrativo é dividido por blocos de salas de aula. O diretor mostra-se uma pessoa bastante treinada na área, tendo-se especializado no curso de sua carreira em vários campos educativos.
Escola Primaria Completa de Maringanha	6	2	602	A Escola Primaria Completa de Maringanha é formada por duas estruturas. O primeiro ciclo está no bairro de nanhimbe enquanto o segundo ciclo encontra-se no início do bairro de Maringanha e recebe alunos da escola de Nanhimbe e de Eduardo Mondlane.
Escola primaria completa de wimby	7	2	1198	A escola primária e completa de Wimbe é formada por duas estruturas. Uma delas foi a antiga sede da escola na estrada que liga o aeroporto à costa que fica a 300 metros, e a outra (onde agora funciona a direção e a administração) estão localizadas dentro do distrito chamado Wimbe Expansão, área onde a cidade se está expandindo, criando a partir do zero uma nova área residencial bastante rica. Existe uma relação interessante entre os dois lados da mesma escola, porque parece que a antiga parte se está desmonorando (mesmo na educação).
Escola primaria	5	2	621	A escola primária Anexa está localizada na mesma instalação do instituto de

Nome da Escola	Zip	Nº turnos	Nº estudantes	Descrição da escola
completa anexa do IFP				formação de professores no bairro de alto gingone. Praticamente é 'um anexo iap instituto de formação e serve também como um lugar onde os novos professores fazem estágios durante a sua formação. A escola tem uma estrutura bem conservada em termos estruturais e ambientais. É composta por 3 salas e uma varanda sem mesas.
Escola primaria completa de Ngonane	2	3	2597	A Escola primaria completa de Ngonane encontra-se numa das zonas mais populosas da cidade, que se estende em direção ao litoral.
Escola Primaria Completa de Chuiba	5		663	A Escola Primária Completa de Chuiba está localizado na costa cerca de 15 km da cidade em estrada de terra. E 'uma das três escolas que foram escolhidas como piloto para testar a transferência de funções administrativas para as autarquia locais de Pemba. Razão pela qual a escola foi visitada juntamente com a representação da Câmara Municipal, na pessoa do assessor para a educação e cultura , e o diretor técnico para a educação do município.
Escola comunitaria primaria completa de ADEMO	3	4	1368	Escola comunitaria primaria completa de ADEMO é um caso muito especial em no panorama escolar de Pemba e Moçambique. Estas escolas nascem como um ramo da ADEMO (Asociacao Deficientes de Moçambique) que foi fundada em meados dos anos 80 com a intenção de apoiar a integração das pessoas com deficiência no país.
Escola Primaria Eduardo Mondlane	6			A Escola Primaria Eduardo Mondlane (não completa), portanto apenas com 1ª a 5ª classe, é um bom exemplo de uma escola não muito longe da cidade costeira, um bairro bastante populoso mas com um posto administrativo muito eficiente.

4. Apresentação dos Resultados

Todas as escolas visitadas, mesmo com diferentes características socioeconómicas, têm problemas comuns e emergentes mais ou menos profundos de acordo com a situação. Revela-se uma relação geralmente fraca entre escolas e comunidades vizinhas assim como na aplicação das inovações do novo currículo. Os resultados são divididos em 4 seções que analisam os diferentes componentes dos temas discutidos. É claro que nem sempre é possível delinear uma clara distinção entre os argumentos, como no caso da formação de professores, que incorpora um pouco de todas as seções. Foi tentado sempre que possível criar um elo de ligação entre a realidade EPE e EB, para garantir uma linha de projeto que dá continuidade às duas realidades.

4.1 Relação Escola – Comunidade

Em geral, as relações escola - comunidade para o EP são muito débeis. Estão principalmente relacionadas com a distribuição de materiais didáticos e meio de comunicação das notas como é o caso de EPC Unidade. Em algumas escolas (por exemplo Nachikuro EPC), existe um conselho escolar composto por líderes comunitários, pais de alunos, professores e alunos, que se reúne trimestralmente para avaliar o trabalho feito. Na realidade esta é uma prática que deveria ser implementada em todas as escolas. Muitas vezes, na verdade não é suportada devido à falta de tempo por parte dos professores, falta de interesse dos pais, e a falta de recursos. Da escola de Nachikuro emergiram algumas tentativas de envolver a comunidade

através da presença de mestres de várias artes e ofícios, mas não funcionou devido aos pedidos de salários dos membros da comunidade. Mesmo no caso de Paquite-quete onde a escola está localizada na parte popular do bairro, e é certamente um ponto de referência na vida cotidiana, bem como na educação, é apenas uma troca contínua entre o interior e o exterior (nomeadamente ao nível pequeno comércio e abrir a escola nos finais de semana). Relações com as estruturas do bairro são reduzidas a pedidos de ajuda da escola para resolver situações pontuais. No Bairro Natite (EPC) não há colaborações reais entre escola e a comunidade. Em relação à Escolinha localizada no bairro Natite, os educadores apontam para um interesse geral por parte dos pais, mas não se traduzem em trocas reais entre comunidade e Escolinha mas em estrita observância do pagamento mensal. No entanto, é importante ressaltar que sem a contribuição mensal dos pais não se pode garantir a operação da Escolinha. Este ponto foi enfatizado em todas as 5 Escolinhas geridos pela paróquia M. Auxiliadora. Para que os educadores consideram que o simples fato de que os pais pagar pontualmente o mensal mostra um interesse em relação ao seu trabalho.

Também é necessário enfatizar o conflito emergente entre a tradição e a escola, por exemplo Chuiba e Maringanha.

Por exemplo, a escola Maringanha (especialmente o segundo ciclo) reúne estudantes de duas áreas diferentes da cidade, uma costeira (Escola Eduardo Mondlane) e uma mais urbana (Escola Nanhimbe). Em primeiro lugar, a nível do sistema cultural, por um lado temos a cultura pescadora da costa, e de outro a cultura citadina de pequeno comércio ou artesanato. Assim, a escola está sujeita a estilos de vida diferentes. A zona costeira tem a pesca como um sistema de suporte de vida com os seus próprios ritmos, prazos e obrigações. Por exemplo, crianças de dez anos devem ajudar o pai na pesca, consequentemente retirada da escola em determinadas épocas do ano é muito alta, adicionalmente as crianças com 14 anos de idade devem cumprir com um modelo cultural que requer o trabalho doméstico e casamento. A escola é, portanto considerada uma questão secundária. No entanto, na área da cidade há um reconhecimento diferente da escola e da sua função. Além disso, numa região de carisma islâmico, o sistema de doutrina religiosa não corresponde ao da escola para que haja uma forte relação com a comunidade. A escola tem um calendário cristão. A Comunidade não legitima a escola, vai-se para a escola quando se tem mais nada para fazer. "Se você não quiser fazer os exames não podem convencer o Mica" (pai de um aluno de Maringanha EPC). "Eu estou a ir embora, eu não preciso disso" (estudante no meio de uma classe).

Ao mesmo tempo, o diretor educacional da Chuiba EPC enfatiza "A criança aqui vai pescar com o pai e sai da escola". A pesca familiar continua a ser a atividade predominante da subsistência da costa. Mesmo Chuiba uma criança de 10-12 anos está pronta para o mar e, acima de tudo está pronta para ajudar o pai na pequena cadeia econômica inerente à atividade piscatória: recolha e distribuição / vendas. A maioria das famílias vive do peixe, têm um ou dois barcos, e o seu dia é gerido pelo ritmo do mar. Os pais consideram a escola como um desperdício de tempo, primeiro porque se perde mão-de-obra, e segundo porque identifica-se nas pescas uma realidade segura para a subsistência da família presente e futuro, comparado com uma escola que fornece ferramentas "desnecessário" para a sobrevivência, uma vez que a linguagem utilizada na escola – o Português – não se adequa à ideologia de vida destas comunidades piscatórias.

Outra grande questão (como já referido) é representada pela linguagem. A maioria das pessoas costeiras (crianças e não só) domina superficialmente a linguagem da escola – o Português – e, adicionalmente em muitas situações não há compreensão dos temas que devem ser estudados. O fato de que muitos professores não sabem o idioma local dificulta a educação bilingue. Além disso, em toda a visita às Escolinhas, mesmo aqueles localizados na cidade, as crianças que vêm com 3 anos que não entendem Português. Educadores em canções e jogos que tentam ensinar palavras e construções gramaticais na língua utilizada para as preparar.

4.2 Implementação do currículo local e disciplinas extracurriculares

As escolas confirmam o esforço para aplicar o CL, mas há uma dificuldade na sua implementação que é devida a uma falta de clareza sobre os objectivos e conteúdo do CL por parte dos professores, juntamente com as questões de recursos e envolvimento da comunidade. Onde há um esforço na aplicação do currículo local este não é aplicado mais que 15 minutos, por exemplo, em relação à conduta a ser utilizada na vida quotidiana (Paquite-quete e Ngonane). Segundo o diretor da escola Natite, o currículo local é aplicado, mas não há mais formação em torno do assunto. Não há nenhum plano real e institucional de formação dos professores, então estes têm que inventar ferramentas e conteúdo à sua discrição. Isso denota uma falta de compreensão do que se entende por CL não só por parte dos professores, mas também por parte dos diretores de escolas. Não se deve inventar conteúdo, o conteúdo deve ser coletado pelos professores de acordo com as necessidades da comunidade e deve ser organizado por áreas temáticas. Dito isto, é importante reiterar que sem um diálogo sobre esta introdução, pode ser difícil para os professores criarem instrumentos eficazes sem a compreensão da função do CL. O problema é que os professores consideram os materiais didáticos como 'a Bíblia', e em raras ocasiões difíceis de se desviar do que é processado nos materiais. Assim, o CL exige um esforço excessivo para os professores que não estão acostumados a criação de conteúdo para ser ensinado a partir do zero. O MINED desenvolveu um manual para apoiar os professores, mas este livro não chegou sequer às escolas em Maputo.

Outro facto crítico emerso no estudo é que o CL é muitas vezes interpretado como se fosse algo de arte e artesanato, não havendo a ligação e profundidade suficiente sobre o aspecto pedagógico que o uso da cultura local pode desempenhar para contextualizar as aulas de geografia, história, leitura, etc... Um exemplo positivo e a considerar é o exemplo da escola Maringanha. Durante o ano letivo os alunos das ciências naturais têm crescido individualmente uma planta e foram avaliados sobre esta prática. Segundo o diretor educacional de Natite de arte visual este é um exemplo claro como o CL poderia ajudar os alunos. Por exemplo, poder-se-a criar mapas para visualizar o que se está a estudar durante as horas de geografia, ou até mesmo desenhar as histórias para estimular a imaginação das crianças, desenhar o alfabeto, roupas tradicionais, etc ... Em geral, o CL é pouco desenvolvida devido à não preparação prática dos professores e falta de materiais. Nesta matéria deveria-se ensinar as crianças a preparar cestas e esteiras de palha, pratos típicos da província, e assim aprender e produzir materiais com recursos locais. Sob a direção da escola Wimbi este assunto vai ser introduzido visando colaborar com a comunidade. A área é rica em carpintaria por exemplo, e que seria interessante criar um espaço na escola para aprender esta arte no campo do Office. Infelizmente a investigação, nesta área (por exemplo, Castiano, 2003) mostra que a comunidade dificilmente participa porque a escola também não quer ajudar, como com salários de pessoas da comunidade que estariam envolvidos, assim como para o material necessário para realizar estas atividades.

O diretor do IFP reconhece que o currículo local não é suficientemente aplicado e que se deve criar módulos de formação sobre como o aplicar, adicionalmente reconhece que existem materiais extracurriculares que muitas vezes são deixados de lado.

Em geral, no que diz respeito a questões de artes visuais, educação musical, educação física, todas as escolas confirmam a importância dessas disciplinas, embora de forma extracurricular, mas há uma grande falta de materiais e preparação por parte dos professores que não tem o conhecimento técnico para fornecer esses materiais. Por exemplo, na EP de Natite, no que diz respeito à educação musical não foi feito muito por causa da falta de preparação dos professores. Educação musical não é praticada não só devido à falta de material mas também devido à falta de formação dos professores. É ensinada apenas através de livros e teoria musical. Nem um som se ouve, num país onde a música é um fundo permanente da vida cotidiana. Ainda de acordo com o diretor de Paquite-quete, seria necessário introduzido de uma forma prática a educação musical e pintura através da aquisição de material adequado, os quais a escola não tem. A escola Maringanha é mais um exemplo a considerar: é através da construção de instrumentos

musicais de objetos usando materiais locais, que se está a adotar modelos alternativos de ensino de educação para estimular a participação dos alunos.

Em relação às educadoras do EPE confirmam esse quadro descrito anteriormente. A incapacidade de aplicar a arte e atividades de educação musical, devem-se principalmente por falta de materiais plásticos e habilidades práticas. O EPE de Natite e de Cariaco sugerem a possibilidade de criação de instrumentos para acompanhar músicas em Emakhwa e usar a música para acompanhar a transição para o uso de Emakhwa ao Português. Eles também sugerem a criação de livros locais e pequenos brinquedos com ilustrações e histórias curtas para estimular a criatividade das crianças.

4.3 Situação dos Professores e dos Educadores

No que respeito aos educadores do EPE, todos estes receberam formação periódica organizada pela DPMAS. É preocupante observar que nenhuma Escolinha tem disponível o Programa de Educação para Crianças de 1 aos 5 anos de idade (MMAS, 2010) assim como o Livro de Recursos do Educador de Infância (MMAS, 2010). A DPMAS possui a única cópia existente que nos foi fornecida para consulta, segundo a DPMAS não houve o dinheiro necessário para reproduzir uma cópia para cada escola (cerca de 900 meticais por cópia).

É verdade que se nota uma baixa formação e falta de materiais didáticos, no entanto os educadores gostariam de receber formação on-the-job. Isto significaria que, especialmente em assuntos práticos (artes manuais, educação, educação visual e musical), poderia haver uma sinergia entre um professor com um técnico de uma arte específica ou ofício. O professor e técnico cooperariam e em conjunto colocariam em prática essas disciplinas, ao mesmo tempo poder criar um programa de formação prática através de exemplos práticos que poderiam ser replicados para os restantes professores.

Dos encontros com os professores das escolas primárias de E. Mondlane, Paquite-quete, Anexo IFP e Natite emergiu os seguintes pontos:

- Necessidade de mais formação nos assuntos extracurriculares é considerada importante no sistema sócio-cultural de Pemba. Verificou-se uma forte disponibilidade de um eventual trabalho de cooperação com técnicos/profissionais da comunidade, o que deveras poderia ajudar a melhorar o sistema de ensino destas disciplinas;
- Necessidade de melhorar as técnicas para ensinar a ler e escrever. Este ponto emerge claramente também na avaliação do MINED (Sim-Sim, 2010) sobre a implementação do novo currículo. É evidente que os professores em vez de ensinar os sons de vogais, consoantes e sílabas, ensinam apenas o nome das letras usando os exemplos de materiais didáticos.

Mais crítico ainda, é a situação dos professores do EPE que não têm nenhum recurso didático em que confiar nem são treinados em metodologias bilingües para ajudar as crianças a fazer a transição da língua local para o Português. Quanto às competências pedagógicas necessárias para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos, os educadores sublinham a necessidade de seminários de formação para melhorar o seu trabalho, pois de momento é essencialmente ditado pelo senso comum. Todos os educadores reconheceram a importância do jogo, o uso de música e a arte visual é como formas de promover a participação e a criatividade das crianças, mas o uso educativo do jogo não foi identificado. Além disso, parece que o uso da música é uma forma de manter o controle das crianças e para traduzir palavras únicas do Emakhwa para o Português, o uso da música de modo a ajudar as crianças a entender a

estrutura básica do discurso não é explorado. Os educadores devem ter alguns modelos de ensino a seguir para explorar o valor pedagógico por detrás de cada atividade organizada e fazer conexões que ajudam as crianças a usar suas habilidades e conhecimentos anteriormente explorados.

4.4 *Análise á sociedade*

Esta análise é um dos muitos percursos dentro da sociedade civil de Pemba, que é rica em potencial e contradições. Tentou-se também rastrear personalidades individuais, verdadeiros mestres de ofícios, génios da vida, e acima de tudo pessoas capazes de lidar com firmeza e bondade para com as crianças. A ideia de criar uma equipe diversificada surge da necessidade de trocar ideias e experiências, e assim garantir a comunicação eficiente entre a escola e o território da comunidade.

Pintura

Dickasso. Dickasso faz parte do grupo de artistas que estão na Avenida Marginal de Pemba. Sendo antes de tudo um pintor de quadros feliz, também faz esculturas de papel (especialmente animais). Dickasso retrata o mundo da natureza de forma sempre alegre. Como pintor e escultor de papelão (o único na zona), pode "brincar" com as crianças através da arte da escultura (típica do norte do país e caracteriza-se por trabalhados em ébano mais ou menos minuciosos por parte da etnia makonde)

João. João faz parte do Africano Makonde Art Association, na Avenida Marginal em frente ao Hotel Palm Beach. João tem um forte compromisso para cursos de formação estruturados. Além de ser um pintor e escultor de ébano, João considera que qualquer tipo de ensino da arte deve se mover a partir de um pequeno estudo do que a criança pretende e pode fazer.

Associação das Cores Belas. A associação nasceu e vive no subúrbio de Paquite-quete. A sua característica é a de pintar com cores feitas com pigmentos naturais, folhas, sementes e minerais. Interessante para uma ação de sustentabilidade nas escolas.

Poesia

Mussangi. Poeta e músico da escola anamawenchiwa, talvez uma das maiores escolas de poesia e de qualidade mais relevante do norte do país, está localizada e funciona na penitenciária de Nampula. Mussangi é um pobre poeta, "armado" apenas com palavras e delicadeza infinita. Ideal para trabalhar com crianças.

Teatro

Tambolini tambo. Vitor raboso

Tambolini tambo é uma associação cultural localizado no bairro de Nanhimbe perto da costa da cidade, não muito longe da praia de Wimbe. O líder indiscutível é Vitor Raboso. Vitor é um dos fundadores do histórico grupo de teatro moçambicano Mutumbela Gogo e, certamente com qualidade indiscutível.

Música

A música é outro exemplo do património ainda vivo da enorme riqueza da cultura tradicional neste país, mas com sintomas graves de deterioração. Infelizmente está-se a perder rapidamente na cultura jovem urbana o processo de aprendizagem de um instrumento (e não só). Um processo que entra em confronto com a música tradicional local ainda muito viva. Ao nível da escola, vimos como a implementação da educação musical é problemática, mas com grande determinação por parte do sistema escolar para encontrar uma solução viável para a sua aplicação.

O Velho Augustim. (Assim chamado pelos moradores locais).

Augustim mora no bairro de Natite há cerca de 60 a 65 anos, foi o seminarista e depois jornalista da Rádio Moçambique e de alguns jornais nacionais, especialmente nos tempos de pós-independência. Augustim constrói e afina Timbilas. Seu sonho é formar uma orquestra de Timbila com crianças. "Eu quero deixar esta arte que é os nossos filhos. Depois poderei ir em paz". Introduzir uma figura como o Velho Augustim devem abrangeria diferentes partes dos objectivos identificados.

5. Proposta operativa EDUCA

Há quatro pontos-chave que emergiram através desta pesquisa que o EDUCA pode servir como um guia.

1. Fraca relação entre a escola e a comunidade. Em alguns casos (Chuibá e Maringanha) a escola é considerada como algo que pertence ao mundo da comunidade não respondendo aos ritmos, valores e língua da comunidade;
2. O currículo local é mal implementado nas escolas, devido à falta de preparação e conscientização entre professores e gestão escolar;
3. A falta de aplicação dos materiais extra-curriculares (ed. Música, ed Visual, Officio, Ed.física.) é devida à má formação de professores na área e aos poucos recursos materiais disponíveis;
4. A Formação de professores para o ensino básico não está alinhada com o novo currículo, o que é refletido na necessidade de formação por parte dos professores e educadores do EPE, não ficando apenas reduzida a um seminário de duas semanas de formação por ano.

Em geral, focalizando numa faixa etária de 3 a 14 anos significa criar uma continuidade entre as metodologias de ensino do pré-primário e primário, facilitando a transição das crianças e demonstrando que uma educação pré-escolar de qualidade pode contribuir eficazmente para o desenvolvimento físico, psico-motor, cognitivo, social e emocional das crianças que serão, então, a base para entrar no mundo da escola

A co-presença de professores e técnicos asseguraria a formação de professores on-the-job sobre como abordar as disciplinas da educação visual ou musical. Esta presença simultânea significaria que um professor e um técnico auxiliar como um pintor, um músico, um carpinteiro trabalhariam juntos.

O problema identificado é o seguinte: a classe é de um professor e este é uma autoridade com todas as dinâmicas positivas e negativas do caso. Ao ter um especialista na turma, o professor poderia se sentir desvalorizado perante o estudante. Este problema poderia ser resolvido antes dos professores iniciarem a co-presença poderia-se desenvolver um programa de cooperação técnica de modo a formar o professor para se preparar para o sistema de ensino com co-presença. Por exemplo, no caso de querer-se contruir um instrumento musical, como uma timbila durante o tempo de officio, com o objectivo de utilizar o instrumento para ser tocado durante a hora da educação musical, o professor poderá estar preparado para apresentar o trabalho do técnico e acompanhar as questões dos alunos. As palavras dos textos cantados podem ser usadas como base para a reflexão sobre os papéis e os costumes da sociedade e da comunidade, podem ser usadas para apoiar o intercâmbio entre Português e línguas locais, etc. Ao

mesmo tempo uma equipa composta por um especialista pedagógico da GVC com um funcionário da DPEC pode trabalhar com a componente pedagógica da formação. Num segundo momento, com base nas experiências desenvolvidas ao nível do EPE e EPC pode-se criar módulos de formação que são exemplos práticos que perseguem teoria construtivista, identificar exemplos de implementação de materiais curriculares bem sucedida e proporcionar uma integração de conteúdos entre diferentes materiais.

Além disso, a mesma metodologia pode ser tomada em consideração para o CL. O CL pode ser aplicado, de acordo com os documentos estratégicos da MINED, por extensão ou aprofundamento. Isto significa que, por extensão, a escola com as autoridades comunitárias e locais pode decidir introduzir novos temas práticos de interesse local e comunitário. Por exemplo, poderão ser introduzidas a pesca, a agricultura, a carpintaria, os recursos ambientais, etc. Aprofundamento significa que deve-se criar um caminho em que se possa contextualizar matérias já no currículo com os temas didáticos de interesse local. Em ambos os casos, é necessária uma coordenação entre professores e pais, escola-comunidade e DPEC. Um exemplo de boa prática é a criação de conselhos comunitários e Conselhos Escolares para criar uma relação entre a escola e a comunidade envolvente. Ao mesmo tempo pode-se pensar na formação de "abordagens comunitárias participativas" dos professores e metodologias de investigação no âmbito comunitário. Formação de professores sobre como reunir material de interesse para estudar tópicos comunitários pode garantir que os fóruns da comunidade são usados não só para sensibilizar a comunidade sobre a importância da escola mas também para explorar o conceito de qualidade e relevância. Assim como sensibilizar a comunidade para recolher materiais para o seu próprio interesse (a história do Bairro, histórias e cantigas, provérbios, adivinhas, a mudança da relação entre comunidade e meio ambiente, etc ...). Os professores com o apoio pedagógico de um especialista da GVC e da DPEC podem reorganizar a informação recolhida e usá-los como 'novo' conteúdo de aprofundamento.

De seguida expõe-se um dos cenários possíveis de ação que leve em conta as linhas de análise território e da linha projectacional do EDUCA.

1. Há um **Plano anual político-operativo** com a identificação dos objectivos específicos do projecto EDUCA em Moçambique. No plano irá trabalhar o GVC (na figura do coordenador do projeto e outros participantes potenciais em ad hoc), um técnico da DPEC e um outro da Câmara Municipal. Neste plano são discutidas e planeadas ações relacionadas ao projeto a nível macro (e micro quando necessário) e a coordenação geral do agendamento de encontros.
2. Há um plano operacional em todas as escolas onde o projeto vai intervir. No plano irá trabalhar o GVC (na figura do coordenador do projeto e outros participantes potenciais em ad hoc), o designatário da DPEC, o diretor educacional da escola e professores. Este plano indica as ações prioritárias a nível da escola e ajuda a organização que coordena os comitês que serão criados nas escolas selecionadas para acompanhar o projeto piloto.

O plano operacional pode ser dividido nas atividades de planeamento a seguir descritas:

A. Introdução / reforço de disciplinas extra-curriculares através co-presença de professores e técnicos locais, a fim de atingir os seguintes objectivos.

- Introduzir os materiais curriculares até agora considerados;
- Criar uma componente de currículo local;
- Capacitar professores através da prática;
- Reforçar o estudo dos materiais curriculares através da introdução de diferentes línguas.

Esta operação é implementada pela equipe do GVC em colaboração com as direcções das escolas eleitas.

As práticas identificadas como interessantes a serem introduzidas, graças à presença no território de técnicos são:

- a. Pintura: complementaridade para o ensino de algumas disciplinas, como história (pintura de história, por exemplo, Moçambique está cheio de murais que representam partes da história do país).
- b. Poesia: complementaridade no ensino do idioma Português. Recitando um poema em Português, mas também em línguas locais.
- c. Teatro: complementaridade ao ensino de algumas disciplinas como a história (a história do trabalho) ou a análise de situações locais, etc .. Além disso, usando o teatro pode-se descrever, e talvez refletir sobre os eventos que ocorrem em casa, no bairro, na cidade e mesmo no mundo.
- d. Criação de plantas ornamentais: poderia complementar o material das ciências naturais, bem como manter um relacionamento criativo forte com a natureza.
- e. Música: a construção de instrumentos locais é uma excelente prática para manter e desenvolver a cultura local.
- f. Dança: poderia ter uma natureza complementar no ensino de educação física. A Dança é uma cultura em todo o mundo, e em Moçambique ainda está viva em todos os níveis. A dança é história. Dança reflete a sociedade em todas as suas contradições e seus impulsos.

B. Formação de professores para criar ao longo de três anos sustentabilidade dos materiais extra-curriculares.

Praticamente a equipe GVC (a, b, c, d, e, f, ...) em articulação com os conselhos escolares, ZIP e IFP irá criar módulos de formação nos mesmos módulos da formação existente e a criação de novos.

Os níveis de formação já existentes são:

- Formação interna através de jornadas pedagógicas no ZIP
- Cursos de reciclagem para os professores do EFP
- Capacidade de criar os chamados círculos de interesse na formação de professores

C. Promover a criação de ligações entre comunidade e escola através de uma escola que seja aberta ao saber da comunidade

As práticas introduzidas precisam plantar as raízes da sustentabilidade. A legitimidade atinge-se através da aceitação pela comunidade. Ao mesmo tempo, a comunidade tem o direito de "ter uma palavra a dizer" sobre o que gostaria que a escola oferecesse aos seus filhos. Então deveríamos trabalhar com as famílias, comunidades, escolas, professores e autoridades locais para desenvolver projetos-piloto que beneficiam as crianças que frequentam uma escola específica e, por sua vez a comunidade que o rodeia. Desta forma podemos pensar em materiais pedagógicos, bem como extra-curricular (e não só) através do uso de música, dança, teatro, sendo o conteúdo projetado para atender às necessidades da comunidade. Praticamente a escola poderia-se tornar um centro aberto (principalmente fins de semana) em que por um lado criaria momentos de exposição permanente e por outro workshops nas áreas identificadas pelas comunidades. Esta parte será da responsabilidade do GVC, dos professores estagiários e das próprias crianças, que devem exercer uma forte mobilização com o apoio de organizações como ARO (parceiro de GVC) e dos postos administrativos dependentes do Município de Pemba.

Pensa-se também acompanhar o projeto com um plano de pesquisa. Uma pedagoga / antropóloga poderia seguir o projeto através de uma pesquisa que se concentra em questões de cultura tradicional, na introdução de novas práticas e nos efeitos a nível comunitário sobre as crianças através de pesquisa realizada com observação participativa e outras técnicas de pesquisa. A pesquisa, além de manter um acompanhamento sobre o projeto, pode ajudar a pesquisa no âmbito educativo, social e antropológico, ainda fraca no país, e em segundo lugar apoiar a introdução de novas formas de ensino.