

# **ALCANÇANDO OS BENEFICIÁRIOS DA APRENDIZAGEM NÃO ALCANÇADOS EM MOÇAMBIQUE**

**Um relatório ao Ministro da Educação sobre as necessidades de  
aprendizagem e caminhos alternativos de aprendizagem na perspectiva  
de uma resposta integrada às necessidades de uma sociedade em  
rápido desenvolvimento num mundo complexo**

**por**

**Steve Klees  
Anisio Matangala  
Barbara Spronk  
Jan Visser**

**Encomendado pela UNESCO e financiado pelo Governo do Reino dos Países Baixos**

**Maputo, Mozambique**

**Data do relatório: Novembro de 1997**

*Este relatório foi preparado no contexto da preocupação de Moçambique em encontrar uma resposta para as necessidades do grande número de potenciais beneficiários de aprendizagem que não são alcançados e para atender - de um forma integrada - a uma diversidade crescente de necessidades de aprendizagem, muitas das quais permanecem insatisfeitas. É o resultado duma missão realizada durante um período de duas semanas de 10 a 24 de Agosto de 1997 por uma equipa de quatro pessoas. Esta equipa, que elaborou este relatório, era composta por: Steve Klees, Professor, Universidade do Estado de Florida, Tallahassee, Florida, EUA; Anisio Matangala, Acessor, Ministério da Educação, Maputo, Moçambique; Barbara Spronk, Director Executivo, International Extension College, Cambridge, Reino Unido; Jan Visser, Director, Unidade de Coordenação 'Aprender Sem Fronteiras', UNESCO, Paris, França. Steve Klees tinha a responsabilidade editorial geral do relatório. Jan Visser fez a edição final. A missão realizou-se na sequência de uma iniciativa da UNESCO, promovida pela Unidade de Coordenação 'Aprender Sem Fronteiras' e do Instituto Internacional de Planificação de Educação (IIPÉ), ambos sediados em Paris, França. O Governo do Reino dos Países Baixos, através da sua Embaixada em Maputo, financiou a missão.*

*A missão marca o primeiro passo de um processo de três fases. A primeira fase, reflectida neste relatório, analisa o contexto das necessidades de aprendizagem em Moçambique e examina os recursos disponíveis para atender a tais necessidades numa abordagem holística, em vez de respostas isoladas e parciais a partes do problema. Esta investigação inicial é inspirada pelo conceito de educação à distância na medida em que ele reflecte a preocupação de aproveitar a variedade de caminhos de aprendizagem para audiências múltiplas, envolvendo o uso de diferentes meios e de outros recursos, indo para além dos – mas não necessariamente excluindo – processos tradicionais de facilitação da aprendizagem, tais como o contexto escolar. As fases subsequentes irão centrar-se na identificação de estratégias específicas para melhorar a satisfação dessas necessidades de aprendizagem bem como na concepção participativa das intervenções nesse contexto.*

*A tradução do texto original deste documento em Inglês para a língua portuguesa foi feita por Zuber Ahmed.*

## ÍNDICE

- 1 INTRODUÇÃO (Página 5)**
  - 1.1 O desafio de um mundo em mudança: Aprender Sem Fronteiras (Pág 5)
  - 1.2 Alcançando os beneficiários da aprendizagem não alcançados em Moçambique (Pág 7)
  - 1.3 Atravessando as fronteiras (Pág 10)
    - 1.3.1 Atravessando a divisão sectorial (Pág 10)
    - 1.3.2 Aprendendo através de canais múltiplos (Pág 11)
    - 1.3.3 Atravessando as fronteiras entre os mundos do trabalho, da aprendizagem, e outras para além dessas (Pág 11)
    - 1.3.4 Reduzindo as diferenças entre os sistemas de conhecimento e de aprendizagem 'modernos' e 'tradicionais' (Pág 12)
    - 1.3.5 Atravessando barreiras linguísticas (Pág 13)
  - 1.4. O trabalho da missão (Pág 14)
  
- 2 ANÁLISE DA SITUAÇÃO (Pág 16)**
  - 2.1 Moçambique (Pág 16)
    - 2.1.1 Agricultura (Pág 18)
    - 2.1.2 Educação (Pág 19)
    - 2.1.3 Saúde (Pág 21)
    - 2.1.4 Comunicação (Pág 23)
  - 2.2 Sofala (Pág 25)
    - 2.2.1 Agricultura (Pág 27)
    - 2.2.2 Saúde (Pág 28)
    - 2.2.3 Educação e formação (Pág 28)
    - 2.2.4 Comunicação (Pág 29)
  - 2.3 Nampula (Pág 30)
    - 2.3.1 Agricultura (Pág 32)
    - 2.3.2 Saúde (Pág 34)
    - 2.3.3 Educação e formação (Pág 34)
    - 2.3.4 Comunicação (Pág 36)
  
- 3 LINHAS ORIENTADORAS DO PROJECTO (Pág 37)**
  - 3.1 Ênfases do projecto (Pág 37)
    - 3.1.1 Áreas de conteúdo (Pág 38)
      - 3.1.1.1 Agricultura (Pág 38)
      - 3.1.1.2 Saúde (Pág 39)
      - 3.1.1.3 Meio ambiente (Pág 39)
      - 3.1.1.4 Escolarização formal (Pág 40)
      - 3.1.1.5 Orientação para a subsistência (Pág 40)
      - 3.1.1.6 Criação de emprego (Pág 40)
      - 3.1.1.7 Contribuição para a cultura da paz e para o desenvolvimento da sociedade civil (Pág 42)

- 3.1.2 Audiências múltiplas (Pág 42)
  - 3.1.2.1 Raparigas e mulheres (Pág 42)
  - 3.1.2.2 Juventude marginalizada (Pág 43)
  - 3.1.2.3 Empurrados para fora (Pág 43)
  - 3.1.2.4 Acomodando a diversidade religiosa (Pág 44)
  - 3.1.2.5 Integrando falantes de diferentes línguas (Pág 45)
  - 3.1.2.6 Atravessando as barreiras etárias (Pág 46)
- 3.2 Organização do projecto (Pág 46)
  - 3.2.1 Propriedade comunitária (Pág 46)
  - 3.2.2 Envolvendo actores múltiplos e partindo do trabalho das ONGs (Pág 47)
  - 3.2.3 Modelo de crescimento (Pág 48)
  - 3.2.4 Centros de recurso (Pág 49)
  - 3.2.5 Animadores de aprendizagem (Pág 49)
  - 3.2.6 Meios de comunicação (Pág 50)
  - 3.2.7 Baseando nos recursos dos sistemas tradicionais de aprendizagem e de conhecimento (Pág 51)
  - 3.2.8 Tomar em consideração as estruturas locais (Pág 52)
  - 3.2.9 Continuidade a longo-termo (Pág 53)
- 3.3 Localização do projecto (Pág 53)
  - 3.3.1 Tamanho da população (Pág 54)
  - 3.3.2 Parte do desfavorecido Norte (Pág 54)
  - 3.3.3 Infraestruturas de desenvolvimento que ainda precisam de ser desenvolvidas (Pág 54)
  - 3.3.4 Um só grupo étnico/linguístico (Pág 55)
  - 3.3.5 Necessidades de aprendizagem agudas em várias dimensões (Pág 55)
  - 3.3.6 Parceiros activos com uma visão de ASF (Pág 56)
  - 3.3.7 Disponibilidade de informação e de documentação (Pág 57)
  - 3.3.8 Infraestrutura dos meios de comunicação diversificada e em expansão (Pág 57)
- 4 RECOMENDAÇÕES PARA A PRÓXIMA MISSÃO (Pág 59)**
- 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Pág 60)**
- 6 BIBLIOGRAFIA ADICIONAL (Pág 64)**
- ANNEXO 1: PESSOAS CONTACTADAS (Pág 65)**
- ANNEXO 2: LISTA DE ABREVIATURAS (Pág 72)**

*O grande obstáculo para a descoberta da forma da terra, dos continentes e dos oceanos não era a ignorância, mas a ilusão do conhecimento.*

Daniel J. Boorstin (1983). *The discoverers: A history of man's search to know his world and himself* (Os descobridores: A história da busca pelo homem do conhecer o seu mundo e a si próprio)

## 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 O desafio de um mundo em mudança: Aprender sem fronteiras

Há uma crescente preocupação no mundo sobre a inadequação das actuais respostas sociais às necessidades de aprendizagem existentes. Esta preocupação é sentida não só nos países em desenvolvimento, mas também nos países industrializados. Ela é partilhada pelo pessoal dos ministérios da educação bem como pelo de outros ministérios, tais como aqueles que têm responsabilidades pela saúde pública, agricultura, o meio ambiente, cultura, assuntos da juventude, etc. Provavelmente não há área sectorial excluída desta preocupação. Ela é fortemente relacionada com a forma drástica como o mundo está a mudar, o que traz novos significados para a aprendizagem e requer abordagens diferentes. É também relacionada com a infraestrutura humana e física, insuficientemente desenvolvida ao longo do tempo, para responder cabalmente às necessidades de aprendizagens para as quais ela foi criada: muitas crianças que deveriam estar na escola não estão na escola e, se estiverem, a sua aprendizagem será frequentemente irrelevante ou não duradoura. Como consequência, há cerca de um bilião de pessoas analfabetas no mundo e muitas pessoas que foram escolarizadas sentem que estão inadequadamente preparadas para a vida pós-escola. O que é que precisa de ser feito?

A aprendizagem é muitas vezes igualada a o que fazemos na escola. Certamente reconhece-se que a aprendizagem também acontece noutros contextos. No entanto, quando se chega a uma planificação consciente para a provisão de oportunidades de aprendizagem, a escola, ou algo que se lhe assemelha, é o que vem à mente em primeiro lugar. A aprendizagem era vista como a preparação para a vida, realizada principalmente pela nova geração durante a infância e a adolescência, com uma extensão, para os mais privilegiados,

aos primeiros anos da vida adulta. Apesar de ser reconhecido que um ou outro curso de reciclagem poderia ser necessário mais tarde na vida, tais necessidades de aprendizagem contínuas eram vistas como ocasionais e não como fundamentais. A escolarização efectiva seria a chave para uma carreira com sucesso. Uma vez graduados pelo sistema escolar, os membros da nova geração estavam preparados para o resto da sua vida, sendo o nível da sua integração social e o nível do reconhecimento pela sociedade directamente relacionados ao nível académico por eles alcançado.

Esta percepção da preparação uma vez na vida para o resto da sua vida não está mais em linha com a realidade actual em qualquer parte do mundo. Os processos de mudança acontecem a um ritmo tremendamente diferente do que no passado e o mundo está a tornar-se cada vez mais complexo. Num passado não muito distante, era possível tratar as mudanças como um fenómeno relacionado com a passagem das gerações. À medida que a geração adulta existente tomava consciência das mudanças acontecidas desde que ela crescera e fora à escola ela própria, ela assegurava que quando a geração seguinte entrasse na escola, os currículos e os processos de ensino-aprendizagem fossem adaptados a quaisquer mudanças que eventualmente teriam acontecido desde a sua juventude, de modo a que a geração subsequente, se escolarizada de forma apropriada, estaria preparada para a *sua* passagem pela vida. Hoje, tais perspectivas com a duração de uma geração não são mais possíveis. As pessoas têm que se adaptar continuamente a novas circunstâncias durante a sua vida, para dar resposta a condições em mudança constante e a oportunidades emergentes. No contexto Moçambicano, por exemplo, em menos de 25 anos o país passou de uma sociedade colonial para uma nação independente. Ele passou por diferentes experiências de modelos de organização social e interagiu, nesse contexto, com o campo de tensões criado pelo conflito entre as superpotências globais cujos papéis entretanto mudaram. O país passou por um longo período de conflito armado, depravando milhões de pessoas da vida ou da sobrevivência e destruindo enormes porções da sua infraestrutura económica e social, incluindo o que ele tinha cuidadosamente construído após a independência para oferecer oportunidades de aprendizagem às novas gerações. Como outros países, ele viu as fronteiras tradicionais, incluindo aquelas que delimitam o estado-nação, a tornarem-se menos importantes e partilhou a sensação de que o mundo se está a encolher. Em todas as partes do mundo, nós nos tornamos cada vez mais conscientes da nossa interdependência e percebemos que muitas das coisas que nos acontecem não estão sob o nosso controle directo

neste ambiente globalizado. A natureza e os efeitos da globalização são acaloradamente debatidos, mas muitos concordam da necessidade de políticas, programas e estruturas que permitam um maior controle local para contrapor esses efeitos. Tal controle implica que nós devemos, numa variedade de diferentes contextos e em diferentes níveis de complexidade, participar juntamente com os outros na gestão do nosso ambiente social, físico, cultural e económico. Os recursos tecnológicos tornaram-se disponíveis, entre outras áreas para a comunicação, cujo poder e penetração não eram nem imaginados quando Moçambique se tornou independente. Para aqueles que nessa altura foram à escola, nenhum currículo do tipo mais comum usado poderia tê-los preparado adequadamente para as mudanças que iriam enfrentar. Eles tiveram que aprender a viver com tais mudanças sem ajuda do que eles aprenderam na escola. E a escola ainda não fora concebida (e frequentemente ainda não é concebida) como um espaço em que se adquire as habilidades para se engajar numa vida de aprendizagem permanente.

## **1.2 Alcançando os beneficiários da aprendizagem não alcançados em Moçambique**

Os processos de mudança por que Moçambique está a atravessar serão contínuos. Nenhuma sociedade no mundo actual é estática. Se o desenvolvimento nalgum país se tornasse, em algum momento, estático, tal sociedade teria poucas possibilidades de sobreviver. Os processos sociais, tais como os económicos, procuram um equilíbrio dinâmico com o seu ambiente mais largo. A aprendizagem – tanto ao nível individual como ao nível de grupos orgânicamente ligados, tais como comunidades agrícolas, grupos de mulheres, crianças de rua – joga um papel importante nesse contexto. A aprendizagem permite que as pessoas e comunidades sejam pró-activas, que se ajustem a novas circunstâncias e se preparem para as mudanças. Ao fazerem isso, elas contribuem para mudar ainda mais o seu ambiente que, por sua vez, outros terão de lidar com. Sendo contínua essa mudança, a aprendizagem terá também de ser contínua. Ela não pode ser restringida a idade, tempo, espaço ou circunstância.

Moçambique não está só na comunidade de nações que se preocupa com o contexto da aprendizagem em mudança contínua e no seu desejo de dominar esse novo contexto. Ele distingue-se de outros países na medida em que ele encontra-se a si próprio confrontado com o fenómeno de aprendizes que não foram alcançados e necessidades de aprendizagem

que não foram satisfeitas. Foi por esta última razão que a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, partilha a visão de Moçambique de que o país poderá beneficiar de abordagens como as que são contempladas e desenvolvidas no âmbito da iniciativa transdisciplinar de *Aprender Sem Fronteiras*.<sup>1</sup>

É no contexto destas considerações que o Governo Moçambicano está interessado em procurar uma resposta adequada ao problema de populações não alcançadas e de necessidades de aprendizagem não satisfeitas no país. A UNESCO, através da sua Unidade de Coordenação *Aprender Sem Fronteiras* e do Instituto Internacional de Planificação da Educação, com apoio financeiro da Embaixada do Reino dos Países Baixos em Maputo, está a apoiar Moçambique na identificação de tal resposta. Esta missão, cujas observações e recomendações estão reflectidas no presente relatório, realizou-se no âmbito desse interesse. Sendo complexo o problema, a abordagem para elaborar a resposta é, por necessidade, também complexa. A vontade real de todas as partes envolvidas é de não reduzir esta complexidade, sugerindo a montagem de mais um projecto piloto, nalgum lugar, para atender a situações parciais e isoladas, em que a aprendizagem fosse um elemento importante mas sem que existisse uma ideia clara de como ir para além da fase piloto. Por essa razão, foi concebido um processo, consistindo das seguintes três fases:

- Como um primeiro exercício, uma exploração geral seria realizada para se conhecer o leque de necessidades de aprendizagem na sociedade Moçambicana, suas inter-relações e prioridades, os recursos disponíveis para as atender, bem como explorar os potenciais caminhos alternativos para a aprendizagem nesse contexto. A aprendizagem à distância é a frase atractiva frequentemente mencionada neste contexto. No entanto, o discurso e a prática da educação à distância estão frequentemente restringidos à replicação de modelos prevalecentes no sistema de educação formal, por isso fazendo pouco para

---

<sup>1</sup>*Aprender Sem Fronteiras* preconiza uma mudança nas perspectivas, tanto conceptualmente como em termos de práticas educativas. A sua realidade emergente requer a participação de uma multitude de parceiros diferentes ao nível governamental, inter-governamental e não-governamental, envolvendo tanto os interesses públicos como os privados. A Unidade de Coordenação *Aprender Sem Fronteiras* na sede da UNESCO em Paris, funciona como um núcleo numa rede representando iniciativas em curso em todo o mundo para se atravessar as fronteiras e se quebrar as barreiras para a aprendizagem. Informação constantemente actualizada sobre esses esforços poderá ser obtida através da World Wide Web no endereço **Error! Bookmark not defined.**, ou poderá ser obtida contactando o Director da Unidade de Coordenação LWF na UNESCO, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07SP, França, fax (33-1) 456-80828, telefone (33-1) 456-80887, e-mail EDVIS@UNESCO.ORG.



ultrapassar as barreiras para a aprendizagem que estão implícitas nos fundamentos do sistema formal de educação. Por essa razão, a exploração feita nesta primeira fase considera uma visão alargada da educação à distância. O presente relatório constitui, em forma de documento, o resultado desse exercício.

- O segundo passo no processo consistirá do desenho específico e detalhado de um projecto visando a aprendizagem sem fronteiras em Moçambique, começando num espaço geográfico determinado. No presente relatório sugere-se que a Província de Nampula é um bom candidato, mas que tal sugestão deve ser sujeita a uma análise melhor. Como parte da mesma abordagem de um desenvolvimento gradual da aprendizagem sem fronteiras, o projecto inicial irá concentrar-se num grupo particular de audiências e nas suas necessidades de aprendizagem variadas e interrelacionadas. Para além disso, um conjunto de meios de comunicação, abordagens e processos concebidos para funcionar concertadamente para responder às necessidades de aprendizagem em questão, deverão ser identificados como parte deste segundo exercício. O que for escolhido deverá ser significativo e ser escolhido com vista a assegurar que o sucesso criado numa ainda limitada área problemática, terá todas as possibilidades de promover desenvolvimentos similares noutras partes do país. O produto deste exercício da Etapa 2 será, portanto, uma proposta de um projecto.
  
- A terceira parte do processo é uma tentativa deliberada de promover a participação na geração e execução da actividade referida no passo anterior realizando um seminário nacional sobre a proposta do projecto. Como mencionado atrás, o produto da Etapa 2 é a proposta de um projecto. O seminário nacional sobre aprender sem fronteiras será conduzido de maneira a permitir que a proposta seja dissecada e reconstruída de maneira a reflectir o sentido de propriedade tanto ao nível nacional como ao nível da área inicialmente escolhida para a implementação do aprender sem fronteiras. A participação de pessoas e instituições-chave de zonas do país fora da área seleccionada para se iniciar o projecto irá gerar um interesse e envolvimento que será de grande utilidade na futura expansão.

### 1.3 Atravessando as fronteiras

A noção de atravessar as fronteiras e de desse modo reduzir as barreiras para a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do aprender sem fronteiras. No contexto actual (e não só em Moçambique) tais fronteiras são múltiplas. Nesta secção um número delas serão mencionadas como exemplos. Há tantas barreiras que a lista seria infinita. Uma parte posterior deste relatório irá referir-se a alguns dos conceitos desenvolvidos aqui. Outras fronteiras, não mencionadas nesta secção, poderão ser aludidas ou analisadas no contexto de experiências específicas descritas ou das recomendações feitas numa secção posterior deste relatório.

#### 1.3.1 Atravessando a divisão sectorial

Qualquer desenvolvimento significativo para uma abordagem completa e integrada para responder às necessidades de aprendizagem, dependerá da vontade política e da imaginação criativa de uma sociedade para trabalhar colectivamente por cima de barreiras sectoriais e de desenvolver modalidades de governação, que se sobreponham às divisões artificiais entre os sectores. A aprendizagem deverá ser vista não só como um interesse promovido e respondido através do trabalho do Ministério da Educação. Ela é do mesmo modo ligada a preocupações de ministérios cujas responsabilidades recaem sobre uma multitude de outras áreas, tais como, para mencionar algumas, trabalho, agricultura, saúde, cultura, acção social, juventude, turismo e meio ambiente. Não só existe a necessidade de atravessar as fronteiras entre os sectores do governo, mas também de o fazer entre o governo, ONGs e instituições do sector privado. Como será mostrado neste relatório, há alguns exemplos encorajadores em que as barreiras sectoriais estão a ser atravessadas, mas também há evidências de que muito ainda precisa de ser feito.

#### 1.3.2 Aprendendo através de canais múltiplos<sup>2</sup>

Progressos em direcção ao estabelecimento de aprender sem fronteiras serão dificultados por uma visão que põe a ênfase na aprendizagem formal e trata a aprendizagem

---

<sup>2</sup>Também referida, em Inglês, como *multichannel learning* (veja, por exemplo, Anzalone, Ed, 1995).

não-formal e informal como algo separado e como uma categoria diferente. Eles serão também dificultados pelo não reconhecimento da aprendizagem que acontece através dos diferentes meios de comunicação, tais como a rádio, TV, computadores, teatro de fantoches, teatro popular e danças, ou da aprendizagem que é baseada no uso de sistemas de símbolos que requerem habilidades diferentes daquelas baseadas no sistema ocidental de símbolos alfanuméricos. Um dos membros da missão foi interpelado nas ruas de Nampula por uma menina que, durante uma animada conversa, mencionou o quanto ela aprendia ao ouvir a rádio e ao assistir aos programas da televisão. Ela manifestou um grande interesse por livros infantis e questionou se a UNESCO lhe poderia oferecer alguns. A sua eloquência na comunicação dos seus interesses terá sido provavelmente o produto de como os diferentes modos de aprendizagem podem convergir e se reforçar mutuamente. Moçambique precisa de mais raparigas assim, de rapazes e de adultos cuja habilidade de continuar a aprender não é limitada por preconceitos de que a aprendizagem é só para os mais novos ou restringida ao contexto escolar.

### 1.3.3 Atravessando as fronteiras entre os mundos de trabalho, da aprendizagem e outras para além dessas

A filosofia tradicional que fundamenta o sistema escolar é bastante relacionada com a conexão entre a aprendizagem e o trabalho. A aprendizagem a que os membros da nova geração se dedicam quando entram no sistema escolar é vista, em grande medida, como a preparação para o mundo do trabalho. Não há muito tempo atrás essa conexão poderia ser considerada de certo modo válida. Essa validade está agora a ser questionada de diferentes maneiras. Primeiro que tudo, há grandes números de jovens, tanto nos países industrializados como nos em desenvolvimento, que estão dolorosamente a descobrir que o seu sucesso académico não constitui uma garantia para o emprego e que o que eles aprenderam é irrelevante como base para o auto-emprego. Em segundo lugar, a relação entre a aprendizagem e o emprego está a tornar-se cada vez menos linear e unidireccional. O ambiente do trabalho pode ser um importante ambiente de aprendizagem, às vezes mais efectivo que a escola, e muitas escolas boas integram o trabalho nos seus procedimentos para facilitar e motivar a aprendizagem. Ainda mais importante, e esta é a terceira razão, o mundo do trabalho ele próprio está em mudança, tal como o mundo da aprendizagem (veja-se Rifkin, 1995). Brown e Brown (1994) referem-se a uma variedade de autores, incluindo

Buckminster Fuller, McLuhan e Leonard, que, décadas atrás, realçaram que a aprendizagem, mais do que o trabalho, se tornará a grande ocupação do futuro. Eles apontam particularmente para a educação à distância como a modalidade para facilitar a aprendizagem de uma forma aberta e flexível num mundo em que a aprendizagem e o trabalho se estão a tornar cada vez mais entrançados, em que trabalho não significa “ter um emprego”, em que a aprendizagem poderá estimular o trabalho ou ser estimulada por este e em que a aprendizagem é cada vez mais feita pelo seu próprio valor. Ainda há muito a fazer em Moçambique, como na maior parte dos países, para permitir que esta travessia de fronteiras se torne numa parte rotineira da realidade.

#### 1.3.4 Reduzindo as diferenças entre os sistemas de conhecimento e de aprendizagem ‘modernos’ e ‘tradicionais’

Oportunidades serão perdidas se numa comunidade com diferentes sistemas de conhecimento e de aprendizagem, esses sistemas não forem permitidos ou encorajados a interagir uns com os outros. A aprendizagem escolar é por vezes vista como sendo eminentemente superior a qualquer outra modalidade de aprendizagem. Do mesmo modo, apesar da multiplicidade de contextos de aprendizagem, o conhecimento adquirido no contexto escolar é o único tipo de conhecimento para o qual reconhecimento formal pode ser obtido. Os termos ‘moderno’ e ‘tradicional’, apesar de muitas vezes usados neste contexto, são pouco felizes e enganadores. Com um olhar crítico ao mundo de hoje, não podemos mais nos permitir a presumir o progresso desenfreado próprio desta distinção moderno/tradicional, nem a conseqüente desaprovação do conhecimento não-Occidental.

Em termos práticos, o que é preciso é ter os olhos abertos para as oportunidades contidas em qualquer sistema de aprendizagem, qualquer que seja a sua designação e um ambiente facilitador que permita às comunidades de aprendizagem a crescerem juntas. Há um potencial considerável em Moçambique para uma melhor inter-relação entre os sistemas de conhecimentos modernos e tradicionais em áreas como práticas agrícolas, protecção do meio ambiente, práticas sanitárias e a organização de sistemas escolares. É uma grande preocupação neste aspecto que informação sobre a aprendizagem e sobre os sistemas de conhecimento não-escolares não esteja disponível e disseminada. A equipa teve a feliz oportunidade de ter um encontro com Alberto Viegas, uma fonte rara de informação e sabedoria sobre os sistemas locais de conhecimento e de aprendizagem na Província de Nampula.

### 1.3.5 Atravessando barreiras linguísticas

O continente africano é riquíssimo em termos de diversidade linguística. Moçambique não é excepção nesta riqueza dado que tem uma grande variedade de comunidades linguísticas. A diversidade linguística é tão importante para a evolução da humanidade como a biodiversidade para a evolução das espécies. Nessa perspectiva, o ritmo em que as línguas estão a desaparecer no mundo é assustador (Visser, 1997). Pinker (1994) afirma que, a um nível global, “entre 3600 e 5400 línguas, quase 90% do total mundial, estão ameaçadas de extinção no próximo século” (p. 259). Em relação aos mecanismos através dos quais as línguas desaparecem, ele menciona entre outras causas “a destruição dos habitats dos seus falantes, ... a assimilação forçada e a educação para assimilação” (p. 260). O reconhecimento da importância da diversidade linguística está frequentemente em conflito com motivações políticas para promover a unidade nacional através do uso de uma única língua. A diversidade linguística é também um motivo de resistência por parte dos decisores de políticas educativas, cujo modo de planificação está baseado na concepção de um sistema escolar com via única. No entanto, a instrução na língua materna de cada um, particularmente para os mais novos, tem demonstrado ter muitas vantagens, incluído no desenvolvimento conceptual.

Pelas várias razões realçadas acima é importante criar ambientes de aprendizagem para acomodar e apoiar a diversidade linguística. A equipa tem conhecimento dos avanços

encorajadores em Moçambique, baseados nas preocupações acima. A educação de adultos feita em línguas nacionais está a ganhar mais campo e planos estão a ser feitos para que uma proporção maior da aprendizagem no contexto escolar seja também feita em línguas nacionais. Enquanto que se reconhece a necessidade de uma língua oficial comum, como o Português, como veículo de comunicação entre os diferentes grupos linguísticos, reconhece-se também a necessidade de se dedicar maior atenção e de se ter mais criatividade para se desenvolver um ambiente de aprendizagem plurilíngue em Moçambique. Ao se fazer isto não se irá, de modo algum, alterar o estatuto do Português como a língua oficial. Poder-se-á, no entanto, promover o reconhecimento da rica herança cultural e linguística do país, contribuindo-se de diversas maneiras para os esforços de desenvolvimento.

#### **1.4 O trabalho da missão**

Ao cumprir as suas responsabilidades a equipa de quatro pessoas fez contactos com uma grande variedade de pessoas de múltiplos sectores. Uma lista alfabética dos vários contactos é apresentada no Anexo 1. A missão trabalhou durante duas semanas (10 a 24 de Agosto de 1997) em várias partes do país, começando por um encontro de orientação de um dia em Maputo. Durante esse dia realizaram-se encontros com o Ministro da Educação e com o Representante da UNESCO. Adicionalmente, foi realizada, no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), uma sessão com um grupo de 32 participantes representando o Ministério da Educação (DNEP, IAP, INDE, DINET), o Ministério da Saúde, o Ministério do Trabalho, a Embaixada do Reino dos Países Baixos e ONGs (ADEMO, Acção Contra a Fome) com vista a se fazer uma análise inicial da situação.

Nos cinco dias subsequentes, a missão dividiu-se em duas equipas de duas pessoas. Uma dessas equipas (Matangala e Spronk) visitaram a Província de Sofala, enquanto a outra (Klees e Visser) foram para Nampula. A partir do sétimo dia, a equipa voltou a trabalhar como única na Cidade de Maputo, comparando as constatações feitas no campo, fazendo contactos adicionais, triangulando as constatações da primeira semana e ao mesmo tempo fazendo novas explorações através de entrevistas adicionais.

Durante as duas semanas, foram feitos encontros com representantes dos Ministérios de Agricultura, Educação, Saúde e Trabalho; da empresa dos serviços telefónicos

*Telecomunicações de Moçambique* (TDM); da empresa *Televisão de Moçambique* (TVM); da empresa nacional de radiodifusão *Rádio Moçambique*; dos serviços postais *Correios de Moçambique*; da Universidade Eduardo Mondlane (UEM); da Universidade Pedagógica (UP); e de diversas ONGs, tais como a CLUSA, SALAMA, OJDR, FUMASO, ORMOSIEM e ADPP.

Para além das entrevistas, foram feitas visitas de campo a actividades em curso. Estas incluíram, entre outras, o Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA); uma sessão de formação de alfabetizadores, com os quais os membros da equipa tiveram oportunidade de conversar longamente; uma comunidade agrícola cujos membros formaram uma *associação*; centros da organização da mulher OMM; e uma aula rural de alfabetização/educação sanitária. As entrevistas e a observação directa das actividades em curso foram complementadas com a consulta à documentação existente (veja a lista de referências bibliográficas e bibliografia adicional).

As constatações resultantes da investigação descrita acima são apresentadas na próxima secção do relatório. Elas foram apresentadas pela equipa ao Ministro da Educação durante um encontro no último dia de trabalho da missão. No mesmo encontro, foram discutidas as conclusões e as recomendações da equipa. Um encontro em separado com uma natureza similar foi realizado no dia seguinte ao da conclusão do trabalho da missão com os representantes da Embaixada do Reino dos Países Baixos em Maputo. Este encontro teve a participação só de dois membros da missão, nomeadamente Matangala e Visser. Finalmente, uma apresentação informal dos resultados da missão foi feita ao Assessor Regional para a Educação para a África Austral do Reino dos Países Baixos, envolvendo só um dos membros da missão (Visser), durante uma paragem em trânsito na África do Sul.

Nesta secção oferecemos uma breve análise da situação em Moçambique no seu todo e nas províncias de Sofala e Nampula, por nós visitadas. Dada a brevidade da nossa visita e da vastidão do nosso tema, não temos a pretensão de ser exaustivos. Nós lemos e reportamos algum do trabalho extenso que outros fizeram e incluímos alguma informação e impressões que colhemos durante as entrevistas, encontros e visitas. Ao longo deste processo tentamos testar a nossa percepção da situação e as possibilidades do projecto ASF do ponto de vista dos Moçambicanos e de outros que vivem e trabalham em Moçambique. Dado que esta missão é parte de um processo de formulação do projecto em três fases, em que a análise da situação e a concepção de um projecto serão discutidos por um grupo grande de participantes, a análise e as recomendações que se seguem devem ser vistas como preliminares. A primeira secção, sobre Moçambique no geral, olha para alguns dos problemas e questões essenciais relacionados com a economia, agricultura, saúde, educação e comunicações. As últimas duas secções, sobre Sofala e Nampula, analisam, do mesmo modo, os problemas em cada uma das províncias e consideram as respostas em cada um dos sectores, do governo, das ONGs, dos doadores e das comunidades. Os aspectos particulares da situação das raparigas e das mulheres são considerados em todas as vertentes. Deve ser recordado que no país e em cada província há uma diversidade considerável de situações que não é possível retratá-las, na sua totalidade, no breve relatório que se segue.

## 2.1 Moçambique

Moçambique, uma antiga colónia Portuguesa, tornou-se independente em 1975. O país encontra-se situado na África Austral, na Costa Oriental da África (Oceano Índico) e faz fronteira ao norte com a Tanzania, ao oeste com o Malawi, Zambia, Zimbabwe, África do Sul e Suazilândia e ao sul de novo com a África do Sul. Com um território de aproximadamente 800.000 km<sup>2</sup>, Moçambique está dividido em 11 províncias e tem um população estimada de aproximadamente 18.000.000 de habitantes. As mudanças políticas em Moçambique nas últimas décadas foram dramáticas e difíceis: dos tempos coloniais à luta pela independência, de políticas de orientação socialista do governo pós-independência da Frelimo ao sofrimento de mais de uma década de guerra civil e, mais recentemente, à



emergência da paz, da governação democrática e do desenvolvimento baseado na economia do mercado.

As consequências devastadoras da guerra civil são ainda muito evidentes. Mais de um milhão de pessoas foram mortas durante a guerra, quase 2 milhões refugiaram-se nos países vizinhos e mais de 3 milhões foram internamente deslocados (Hanlon, 1996). Toda a infraestrutura do país foi severamente danificada em todos os sectores e a economia caiu, com o PIB per capita a cair em 45% entre 1980 e 1986 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997; Plank, 1993). Para reverter esse declínio, o governo negociou um programa de reajustamento estrutural (PRE) com o FMI em 1987. Uma inflação menor e um crescimento económico renovado aconteceram por alguns anos, mas a situação agravou-se durante a primeira metade dos anos 90, piorada pela devastadora seca em 1992.

Um dos maiores custos da guerra e das políticas escolhidas para promover a recuperação económica foi de que Moçambique, de um país quase sem dívida externa em 1982, passou rapidamente a um dos países mais endividados e mais dependentes de ajuda externa do mundo. Desde 1988, a ajuda externa representa mais de 70% do PIB (Plank, 1993; World Bank, 1996). Apesar desses esforços Moçambique permanece como um dos países mais pobres do mundo, com o PNB *per capita* de US\$ 90, só pior do que o Ruanda (World Bank, 1996). Nos últimos anos, no entanto, a situação tem melhorado, com a inflação em 1996 a situar-se em 16,6% e o crescimento do PNB a subir para 7.4% (de Vletter, 1997).

A assinatura do acordo de paz em 1992 levou a uma estabilização política do país. A Frelimo ganhou as eleições realizadas em 1994 e a Renamo tornou-se num partido de oposição. Ambos os partidos têm mantido uma co-existência política impressionante. Este ambiente político tem ajudado a criar oportunidades de desenvolvimento económico e social e um vasto número de políticas e programas tem sido implementado para responder aos desafios sociais descritos abaixo.

### 2.1.1 Agricultura

Como em muitos outros países africanos, a agricultura é a actividade económica predominante em Moçambique. Cerca de 80% da população trabalha na agricultura, contribuindo com 33% do PIB. Aproximadamente 36 milhões de hectares de terra em Moçambique são aráveis mas só 10% estão actualmente cultivados. O maior potencial agrícola encontra-se nas terras altas e nos planaltos do interior do Centro e do Norte. As províncias nessas regiões produzem normalmente mais de 80% dos produtos alimentares. As zonas costeiras do país comportam as maiores concentrações de populações rurais e, conseqüentemente, as maiores concentrações de terra cultivada. As principais culturas alimentares são o milho, a mandioca, os feijões, a batata doce, o açúcar, o arroz, etc. e as principais culturas de rendimento são a castanha de caju, o algodão e a copra. Os pequenos produtores do sector familiar trabalham cerca de 95% da área cultivada, consistindo de entre 2,5 a 3 milhões de famílias usando métodos agrícolas tradicionais e uma machamba com um tamanho médio de cerca de um hectare (United Nations Agencies in Mozambique, 1997).

Apesar de o sector agrícola ser capaz de contribuir com produtos consideráveis para os mercados interno e externo, e houve tempos em que o fez, ele foi severamente danificado ao longo dos anos. O êxodo dos Portugueses na independência prejudicou a produção. As políticas do governo após a independência requeriam a concentração das populações nas chamadas aldeias comunais, a criação de grandes empresas estatais e de cooperativas agrícolas. A concentração forçada nas aldeias e os baixos preços ao produtor desencorajaram os camponeses de comercializar os seus produtos através dos canais oficiais. A guerra e a degradação da segurança mantiveram a terra por ser trabalhada e a seca no início dos anos oitenta reduziu ainda mais a produção. A produção comercializada em 1986 era, por exemplo, de menos de metade da de 1981.

Não obstante a seca de 1992 ter sido outro desastre, desde 1993 tem havido um aumento na produção agrícola, devido aos efeitos positivos da paz, do retorno das populações deslocadas às suas terras, melhores preços aos produtores e boas chuvas em 1995 e 1996. A produção do milho em 1996 aumentou em 29% em relação a 1995, da mandioca aumentou em 13% e a de amendoim em 15%. A produção da castanha de caju em

1996, quase atingiu a produção máxima (60.000 toneladas) desde 1981 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997).

O desenvolvimento da agricultura é o foco principal das políticas e do programa do governo. Em 1995, o governo aprovou a Estratégia de Alívio à Pobreza, O Plano Nutricional Nacional e a Política Agrária e a Estratégia de sua Implementação que, em conjunto, enfatizam a importância fundamental da segurança alimentar e do sector agrícola na redução da pobreza e na promoção do crescimento económico. O Ministério da Agricultura e Pescas (MAP) tem a responsabilidade principal pela Política Agrária, que realça os quatro aspectos seguintes: segurança alimentar; crescimento económico sustentável, criação de emprego e alívio da pobreza. O MAP acaba de preparar o Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura (PROAGRI) que orientará o investimento nacional e os recursos externos nos próximos cinco anos para promover a recuperação e o desenvolvimento do sector. Alguns dos componentes importantes do PROAGRI atendem a questões essenciais da extensão, da pecuária, da terra, da irrigação, do crédito, da produção agrícola, da fitossanidade e do desenvolvimento dos recursos humanos.

### 2.1.2 Educação

O sistema de educação antes da independência em Moçambique não estava muito desenvolvido e era caracterizado pela sua natureza discriminatória. Como dito por Mondlane (1969), eram dois os objectivos do sistema escolar implementado por Portugal para educar os nativos moçambicanos: a) produzir alguns moçambicanos que serviriam de intermediários entre o poder colonial e a população e b) inculcar uma atitude servil no moçambicano educado. O sistema de educação herdado continha pouco ou nada de conteúdo moçambicano e era inadequado para satisfazer as necessidades tanto individuais como as da sociedade.

Após 1975, esforços consideráveis foram devotados à educação. É estimado que "mais Moçambicanos foram incluídos na educação e graduaram durante os primeiros dez anos de independência do que durante todos os 500 anos de dominação colonial Portuguesa" (United States Agency for International Development – USAID, 1992). O número de crianças no EP1 (o primeiro ciclo do ensino primário, da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> classes) cresceu de 670.000

em 1975 para 1,4 milhões em 1981. Os ingressos no EP2 (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes) cresceram quatro vezes, de cerca de 20.000 em 1975 para 78.000 em 1981. Grandes campanhas de alfabetização reduziram o analfabetismo de 93% na independência para 70% em 1985 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997; United States Agency for International Development, 1992). Esta explosão escolar foi severamente afectada pela guerra civil. Estimativas do governo indicam que entre 1983 e 1992 mais de 3.200 escolas primárias foram destruídas ou fechadas, representando 58% da rede escolar. Cerca de 900.000 alunos e 13.000 professores foram afectados pela guerra (Ministério da Educação, 1994). As actividades de alfabetização e de educação de adultos foram quase que paralisadas.

Apesar dos esforços de recuperação, são vastos os problemas de acesso limitado e de baixa qualidade no sistema de educação formal. Existem cerca de três milhões de crianças em idade escolar e a taxa de ingresso líquida é de cerca de 40%. Combinada com as elevadas taxas de desistência e de repetência, deixa muitas crianças sem acesso real à escolarização primária (Ministério da Educação, 1997). Apesar de se ter feito a reabilitação e a reconstrução em grande escala de infraestruturas escolares, com o número de escolas a crescer de 3.381 em 1993 para 5.165 em 1996 (Ministério da Educação, 1997), ainda se encontra em níveis muito abaixo dos necessários para atingir as metas da Educação para Todos, que estabelece como alvos a universalização do ensino primário e a redução massiva do analfabetismo. Para além disso, será também difícil manter o crescimento da população escolar devido às elevadas taxas de crescimento populacional, que é presentemente de 2,6% (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). O acesso à educação para os adultos permanece também bastante limitado. As estimativas indicam que cerca de 60% da população ainda não é alfabetizada. Cerca de 42% de homens são analfabetos comparados com 77% das mulheres, o que reflecte as desigualdades de género que podem ser observadas em todo o sistema educacional bem como em todos os sectores da sociedade (United Nations Agencies in Mozambique, 1997).

A baixa qualidade da educação é outro problema sério enfrentado pelo sector, que se reflecte claramente nas altas taxas de desistências e de repetências na escolarização formal. O sistema padece de centralização burocrática, de um currículo pouco relevante e métodos de ensino tradicionais. A falta de material escolar, especialmente de qualidade e os prejuízos causados por turmas sobrelotadas e pelo sistema de turnos múltiplos também contribuem

para a baixa qualidade da educação. Os professores trabalham em condições muito difíceis. Não estão adequadamente preparados: cerca de 24% de professores do EPI não tem nenhum tipo de formação profissional e cerca de 52% estão na categoria de “6a classe + 1”, significando que têm seis anos de escolarização primária e um ano de formação profissional (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). As condições das salas de aula são difíceis pelos problemas mencionados acima, pela elevada relação alunos-professor, bem como pelo facto de a língua de instrução ser o Português, que não é a língua materna nem do professor nem das crianças.

Estes problemas são reconhecidos e o Ministério da Educação tem estado a elaborar políticas e programas para melhorar a situação. Muito recentemente, o Ministério da Educação aprovou o *Plano Estratégico da Educação*, que tem como objectivos aumentar o acesso à educação, melhorar a qualidade da educação e desenvolver uma capacidade institucional para sustentar o futuro sistema de educação (Ministério da Educação, 1997). Para implementar este plano, o Ministério da Educação está a contar com a sua capacidade de estabelecer e reforçar os laços de colaboração com os vários grupos interessados na educação, tais como os pais, as comunidades, os empregadores, as ONGs, os outros sectores do governo, as congregações religiosas, etc., que serão todos chamados a jogar um papel na provisão, financiamento e gestão da educação.

### 2.1.3 Saúde

Desde a independência, a política da saúde em Moçambique tem enfatizado os cuidados primários de saúde, com o objectivo de controlar as principais doenças através de medidas preventivas, curativas e reabilitativas. Tal como a situação nos outros sectores, alguns dos principais problemas que afectam o Ministério de Saúde são: insuficiência de fundos; assistência externa decrescente; falta de pessoal médico qualificado; postos de saúde insuficientes e inadequados e outras fraquezas da infraestrutura nacional de saúde. Estas deficiências, combinadas com o pobre conhecimento básico sobre questões de saúde e higiene, com a falta de água potável, com o acesso limitado aos serviços de saúde e outras deficiências relacionadas com a pobreza, são as principais causas de doença e da morte em Moçambique.

Assim como nos outros sectores, alguns progressos foram alcançados após a independência. Em 1975 havia cerca de 170 médicos e cerca de 2.000 outros profissionais de saúde em todo o País. Em 1985 estes números tinham aumentado para 320 médicos e 3.800 outros trabalhadores de saúde. O número de postos e centros de saúde cresceu de cerca de 300 para 1.280 no mesmo período. Mesmo assim, esta rede fazia uma cobertura de um posto de saúde para cada 12.000 habitantes e um médico para cerca de 44.000 habitantes. No entanto, mais uma vez a guerra cobrou um preço elevado e em 1990 1.100 unidades rurais, representando quase 50% da rede primária de saúde, tinham sido destruídas ou forçadas a fechar. Estima-se que a destruição destas infraestruturas de saúde foi responsável por 1 milhão de mortos em adição às mortes causadas directamente pela guerra, entre 1980 e 1989.

Moçambique enfrenta uma das mais difíceis situações de saúde do mundo, manifestada por indicadores básicos tais como esperança de vida baixa, altas taxas de mortalidade infantil e acesso baixo a água potável (World Bank, 1996; United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Epidemias sérias continuam a ocorrer. Em 1992, aconteceu uma epidemia de cólera com mais de 3.000 casos. Em 1993-1994, epidemias de sarampo e de desintéria atingiram o país. A malária, a tuberculose, a malnutrição, infecções respiratórias e diarreia são ainda as principais causas de mortalidade nas crianças com menos de cinco anos de idade e nos adultos. 27% das crianças sofre de malnutrição e 55% está com o seu crescimento afectado. O SIDA é um problema crescente e a taxa de infecção por HIV nos adultos está estimada em 10%, sendo as províncias centrais de Manica, Tete, Sofala, Zambézia as mais afectadas (United Nations Agencies in Mozambique, 1997).

Desde o fim da guerra civil, o Governo de Moçambique tem estado a trabalhar para restabelecer e melhorar a rede primária de saúde. Uma das prioridades actuais é a de estender a cobertura do sistema a zonas rurais não alcançadas e a províncias de certo modo negligenciadas, tais como a Zambézia. Há metas específicas em termos de melhoria da rede sanitária até ao ano 2002, tais como aumentar entre 30 a 40 hospitais rurais, bem como 2.500 centros de saúde de tamanho variado e duplicar a cobertura dos programas de vacinação. No geral, espera-se aumentar a percentagem da população com acesso aos serviços de saúde de 40% para 60%. Tal como em todos os sectores, para tornar estas metas numa realidade o

governo está a tentar trabalhar com os doadores, ONGs, sector privado e as comunidades, em vários projectos e programas (United Nations Agencies in Mozambique, 1997).

#### 2.1.4 Comunicação

A maioria dos meios de comunicação existentes em Moçambique datam do período colonial. Esses canais de comunicação tornaram-se em propriedade estatal após a independência e estavam sob controle do Ministério da Informação até 1995, quando este foi abolido na sequência da adopção de uma nova Constituição e do estabelecimento de um sistema multi-partidário no país. O Ministério da Informação foi substituído pela Direcção de Informação, um gabinete adstrito ao gabinete do Primeiro Ministro, que lida com as políticas da informação e questões afins. Em 1996, para promover e preservar a liberdade da imprensa e o direito à informação, um órgão foi criado, chamado de Conselho Superior de Comunicação Social, que engloba representantes do Parlamento, dos órgãos de informação e dos jornalistas.

Como parte destas mudanças, o Governo deixou de exercer o seu controle sobre os meios de comunicação e permitiu o estabelecimento de jornais e estações de difusão radiofónica e televisiva privadas. Os órgãos anteriormente propriedade do estado, tais como a rádio e a televisão nacionais, estão no processo de se tornarem independentes, sob a forma de empresas públicas. Este processo está a dar uma nova forma ao sistema dos meios de comunicação em Moçambique.

Há dois principais jornais publicados em Moçambique. O mais importante deles é um diário de Maputo chamado *Notícias*, com uma tiragem de 30.000 cópias. O outro diário no país é o *Diário de Moçambique*, sediado na Beira, com uma tiragem 12.000. Para além destes, há pelo menos quatro semanários com uma tiragem total estimada de 59.000 cópias (Bureau de Informação Pública, 1996). Todos estes jornais são publicados em Português. Há muito pouco material em qualquer outra língua nacional.

Devido principalmente à prevalente taxa de analfabetismo, a rádio é ainda o único meio a que os Moçambicanos têm um acesso considerável. A emissora nacional, *Rádio Moçambique* (RM), transmite em Português e em línguas nacionais. A cobertura geográfica

é limitada devido à insuficiência e à obsolescência do equipamento. A maior parte dos 47 transmissores da RM datam dos anos 40 e mais de metade deles já não funciona bem. Mesmo em condições ótimas, as redes de onda curta e de FM podem talvez atingir cerca de 33% do território nacional. Para além disso, o acesso é limitado dada a baixa taxa de propriedade de aparelhos de rádio, devido, entre outras razões, à fraca electrificação e ao alto preço das pilhas. Há planos, no entanto, que estão em progresso para a instalação num prazo curto de novos transmissores de 50 kW em todas as províncias do país. Com este equipamento a *Rádio Moçambique* espera aumentar a sua cobertura e, deste modo, tornar o seu sinal audível em todo o país. Para além da *Rádio Moçambique* pelo menos sete outras emissoras foram criadas nas várias províncias nos últimos três anos, mas todas elas com uma cobertura geográfica ainda pequena.

O *Instituto de Comunicação Social* (ICS) também usa os meios de comunicação na sua missão de providenciar informação sobre temas de saúde, alfabetização e agricultura, particularmente à população rural. A experiência do ICS começou após a independência com a criação dos *Centros da Comunicação Social* nas comunidades rurais, com a transmissão de noticiários e informação através de altifalantes. Mais recentemente, rádios comunitárias de baixa potência estão a ser experimentadas e planos de expansão estão a ser implementados. As rádios comunitárias de Xai-Xai (Gaza) e de Mocuba (Zambézia) são só dois dos exemplos desse tipo de rádio. O ICS também produz um jornal chamado *O Campo*, dirigido às comunidades rurais e um programa televisivo semanal de meia-hora cobrindo uma variedade de assuntos educativos e informativos da saúde e da agricultura.

Existe também a estação nacional de televisão, *Televisão de Moçambique* (TVM), que, em conjunto com uma estação privada (RTK, Rádio Televisão Klint), constituem as duas únicas estações de televisão de Moçambique. Tanto a TVM como a RTK transmitem diariamente por um número de horas limitado. A TVM tem presentemente um raio de cobertura de 75 km à volta de Maputo e de 50 km à volta da Beira, Nampula e Lichinga, com aproximadamente nove horas de transmissão diária. Presentemente, a maior parte das horas livres da televisão na Beira, em Nampula e em Lichinga são ocupadas com a retransmissão do canal internacional da estação Portuguesa RTP (Rádio Televisão Portuguesa). Planos para a expansão da cobertura da rede da TVM estão já a ser elaborados pela TVM. Estes incluirão a instalação de um novo centro de produção e de transmissão em



Maputo, o alargamento das horas de transmissão para um serviço de 24 horas bem como o uso de um satélite, que vai permitir fazer a cobertura de todo o país com um sinal de muito melhor qualidade. Deve ser mencionado que, particularmente nas zonas urbanas mas não exclusivamente, as pessoas usam antenas parabólicas para ter acesso a uma gama mais variada de canais de TV.

Surpreendentemente, Moçambique é um dos países de África com mais avanços no que concerne à Internet. Devido à sua pobre infraestrutura terrestre, ele poderá também obter vantagens de algumas das facilidades globais baseadas no uso de satélites emergentes, tais como os serviços de transmissão digital directa de rádio da WorldSpace e a rede Iridium de satélites de Órbita Terrestre Baixa. O Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane (CIUEM), que tem recebido apoio do Reino dos Países Baixos, do Banco Mundial e da USAID (no âmbito da iniciativa Leland) é uma força de vanguarda no desenvolvimento de infraestruturas de informática no país. Seguindo os desenvolvimentos liderados pelo CIUEM, um número crescente de operadores privados provedores de serviços da Internet vêem oportunidades em Moçambique.

## **2.2 Sofala**

A província de Sofala é a quarta maior província de Moçambique, com uma população estimada em 1997 de 1.570.491 (Direcção Nacional de Estatística, 1994). Beira, a capital, é a segunda maior cidade do país e funciona como o centro de negócios e de transporte para a região central do país. O crescimento da cidade tem estado directamente ligado ao porto e à linha de caminho de ferro, que foram concebidos para servir os países do interior, vizinhos de Moçambique. Em particular, o “Corredor da Beira”, que liga Moçambique ao Zimbábwe, consiste de uma estrada, uma linha férrea e um oleoduto. Zonas industriais estão espalhadas ao longo deste corredor, incluindo as oficinas principais da empresa estatal do porto e caminhos de ferro, nas quais são fabricadas as travessas para a linha dos caminhos de ferro e os motores das locomotivas são reparados; uma grande fábrica de cimento; uma fábrica de chapas de cobertura; uma indústria de açúcar; zonas de exploração de gás; pedreiras; e plantações de algodão. No entanto, é a agricultura familiar de pequena escala e de subsistência – principalmente milho, vegetais e animais de pequena espécie – que providencia a subsistência à vasta maioria da população.

No respeitante aos indicadores de saúde e de educação, os de Sofala variam, estando nalguns casos acima das médias nacionais e noutros abaixo. Por exemplo, a mortalidade infantil em 1995 em Sofala era de 120 por 1.000 enquanto que a média nacional era de 134. No entanto, a percentagem de nados com menos de 2500 gramas à nascença era mais alta em Sofala, de 18 por cento, comparada com só oito por cento da província de Manica. A taxa da mortalidade materna (dados de 1991) era também das mais altas do país, de 1.551 mortes por 100.000 partos vivos, comparada com a média nacional de 1.062 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Na educação, um estudo de coorte de 1994 indicou que a província de Sofala liderava no país em termos de taxas de graduação: de 1.000 alunos que entram na escola, 127 completam a escola, comparados com 103 em Inhambane por exemplo e 76 na Cidade de Maputo (Ministério da Educação, 1996). No entanto, em 1994, a taxa de ingresso líquida para o EP1 para as províncias de Sofala e Nampula era a mais baixa do país (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Durante a guerra muitas escolas e postos de saúde foram destruídos, que estão agora a ser reabilitados e reconstruídos. Por exemplo, comparando com o número de 383 escolas do EP1 existentes em Sofala antes da guerra, em Março de 1997 havia 309 escolas do EP1, com um total de 112.000 alunos (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 1996).

De qualquer modo, estes dados representam níveis muito baixos de escolarização e de condições de saúde. Em resposta, um grande número de agências governamentais, não-governamentais, comunitárias e de doadores têm realizado programas de formação e de melhoria da vida na província de Sofala. Alguns exemplos estão descritos mais á frente.

### 2.2.1 Agricultura

A actividade agrícola não era um ponto de interesse da equipa que visitou Sofala. Mesmo assim, dado que a agricultura é o pilar da economia da província, a equipa encontrou vários projectos que envolvem o desenvolvimento de habilidades de produção agrícola. A maior parte acontece através de centros de mulheres, muitos dos quais oferecem formação para a produção de hortaliças e para a criação de pequenas espécies. Normalmente, as mulheres têm oportunidades para vender os seus produtos bem como para satisfazer as necessidades dos seus lares, ganhando assim experiências e habilidades na comercialização.

Para além disso, os sistemas de pequeno crédito através de esquemas, como os apoiados pela ONG ORMOSIEM, podem ser usados para aumentar a habilidade dos aldeões de produzirem novos produtos, mais comercializáveis e, deste modo, mais rentáveis.

O projecto de apoio à pequena indústria (PAPIR), que é financiado pela ONG Dinamarquesa IBIS e que cobre a província de Sofala, oferece uma abordagem integrada para a criação de micro-empresas, com enfoque no pequeno produtor. O projecto oferece apoio através de formação em habilidades produtivas, cursos básicos de negócios, créditos, insumos e comercialização, bem como através da criação de uma associação e de uma revista para os beneficiários. A promoção do pequeno produtor não é uma solução rápida, porquanto leva muito tempo para que o impacto dessa medida seja sentido (De Vletter, 1997).

Para além desse tipo de esquemas, uma das estratégias mais importantes na promoção da agricultura é a formação através da extensão. A ONG Visão Mundial está a ter um papel predominante neste aspecto, com um programa grande em Sofala. Oficiais de formação trabalham com as comunidades, introduzindo tecnologias agrícolas e variedades de sementes melhoradas bem como métodos de tracção animal. Os resultados têm sido encorajadores. A Visão Mundial também introduziu recentemente um programa de pequenos créditos para estimular a comercialização dos produtos (De Vletter 1997).

### 2.2.2 Saúde

O pessoal da Direcção Provincial de Saúde de Sofala com quem a equipa se encontrou, também realçou a necessidade de uma formação contínua e do desenvolvimento profissional, neste caso de trabalhadores da saúde em todos os níveis, desde parteiras e trabalhadores comunitários da saúde até aos enfermeiros, médicos e administradores. Os membros da equipa não visitaram nenhum projecto que fosse directamente relacionado com a saúde, mas muitos dos projectos de formação com quem a equipa teve contacto, lidavam, de certo modo, com questões da saúde, incluindo a importância do saneamento e da água potável (por exemplo, projectos comunitários de construção de poços e de latrinas) e de nutrição adequada (por exemplo, aulas de culinária e de horticultura).

### 2.2.3 Educação e formação

Educação e formação constituem a maior parte dos projectos em Sofala, sejam eles organizados por agências governamentais ou não-governamentais. No sistema escolar, um dos maiores enfoques está na formação de professores, tanto inicial (por exemplo, *Universidade Pedagógica, Escola de Professores do Futuro* da ADPP) e formação em exercício (por exemplo, o programa de formação de *monitores* do IAP). Outro enfoque no sistema formal é o da educação da rapariga (o projecto UNICEF/CIDA). Estes programas atravessam muitas fronteiras. Por exemplo, o projecto do IAP opera à distância, permitindo a professores em exercício de estudar enquanto continuam a trabalhar. O programa da ADPP atravessa a fronteira escola/comunidade, colocando os alunos num estágio prático supervisionado de um ano que requer deles não só a ensinar e a continuar a aprender, mas também a elaborar e a implementar um projecto de desenvolvimento comunitário. O projecto da educação das raparigas também trabalha no sentido de juntar a escola e a comunidade, na sensibilização dos líderes comunitários, pais e alunos eles próprios, sobre a importância da educação da rapariga. O projecto de educação Germano-Moçambicano financiado pela GTZ que proporciona apoio adicional ao projecto de educação das raparigas, também trabalha no sentido de romper as barreiras que existem entre as comunidades, focando na escola como o mecanismo para unificação. Outro programa formal, oferecido pelo INEA (*Instituto Nacional de Educação de Adultos*) atravessa as fronteiras entre o

sistema formal e o não-formal de outra maneira, formando educadores em exercício nas técnicas de formação de formadores.

Para além de e fora do sistema escolar, os projectos de formação atravessam ainda mais fronteiras. Os centros usados durante o dia para formar as mulheres em alfabetização e habilidades de subsistência, podem ser usados nas noites para aulas nocturnas de educação de adultos no nível secundário, tanto para os homens como para as mulheres (por exemplo, o centro Makombe na Beira). O centro da FUMASO no Dondo atravessa as barreiras linguísticas, especializado em alfabetização bilingue que começa com a alfabetização em primeira língua e continua com alfabetização em Português. As mulheres, nalguns desses centros, também aprendem habilidades de construção, construindo os centros com o seu próprio trabalho usando materiais doados ou comprando elas próprias os materiais com as receitas da venda dos seus produtos. O *Centro de Formação Profissional* do Ministério do Trabalho leva a formação às aldeias, na forma de unidades móveis que providenciam os materiais e ensinam os aldeões a usá-los na construção de um edifício que será para o uso da aldeia. Esquemas de micro-crédito normalmente também envolvem formação em habilidades que variam desde a alfabetização básica até a práticas comerciais e de comercialização.

#### 2.2.4 Comunicação

A infraestrutura de comunicação em Sofala precisa de consideráveis melhorias: o actual transmissor da Rádio Moçambique na Beira alcança as comunidades dentro de um raio relativamente limitado nos arredores da cidade; há um número limitado de linhas telefónicas na província, mais uma vez concentradas na cidade; os serviços postais são lentos e pouco fiáveis. No entanto, cada um dos ministérios e agências responsáveis pela melhoria destes serviços tem planos para a expansão: a Rádio Moçambique tem um transmissor de 50 kW que espera instalar brevemente, permitindo os seus programas de cobrir toda a província; as TDM tem planos ambiciosos não só de instalar mais linhas telefónicas mas particularmente com capacidade de banda larga, que permitirá a criação de ‘telecentros’ na província que oferecerão às comunidades o acesso à Internet e capacidade de videoconferência; os correios estão a planificar equipar o seu pessoal com motorizadas e bicicletas, para aumentar tanto a rapidez como a fiabilidade de envios postais em toda a província.

É evidente que há uma enorme boa-vontade, compromisso e esforços consideráveis a partir do qual se poderá continuar com o desenvolvimento da província de Sofala. O que talvez seja necessário, mais do que alguma outra coisa neste momento, é expandir esses esforços de uma forma coordenada e com maior atenção a acções subsequentes, de maneira a que as habilidades e as infraestruturas materiais que são criadas sejam sustentáveis.

### **2.3 Nampula**

A província de Nampula é a segunda maior em termos de população, com cerca de 3.5 milhões de habitantes numa área de 81.000 km<sup>2</sup>. Isto representa uma densidade populacional de cerca de duas vezes a média nacional (Passos et al., 1996a). A capital da província é a cidade de Nampula, que é a terceira maior cidade do país, frequentemente referida como a ‘capital do Norte’ de Moçambique. A agricultura é de longe a actividade económica dominante na província, mais ainda do que para o país. Cerca de 87% da sua força de trabalho é classificada de camponesa comparada com 76% para o país (Passos et al., 1996a). Em Nampula, como no resto do país, a divisão de trabalho por género é ainda um fenómeno considerável. As mulheres são quase que exclusivamente categorizadas como sendo camponesas (97%), ao passo que 23% de homens se envolvem em outras actividades económicas (Passos et al., 1996a). A natureza do trabalho agrícola também, muitas vezes, varia em termos de género. Por exemplo, nas zonas costeiras as mulheres jogam um papel de liderança na produção agrícola enquanto os homens se dedicam à pesca (SNV, 1997).

Antes da guerra, Nampula era o principal produtor agrícola, de produtos pesqueiros e de madeiras (Embaixada do Reino dos Países Baixos, 1997). Ela é ainda o principal produtor de milho, algodão e da castanha de caju. Tal como Sofala, antes da guerra a província de Nampula servia como uma importante área de transbordo. A guerra destruiu a grande parte da sua infraestrutura física, social e económica e os esforços de reconstrução ainda estão na sua etapa inicial. A linha férrea que vai do porto de Nacala (o mais profundo da África) à fronteira do Malawi foi quase toda reabilitada. Projectos para a reconstrução de estradas e armazéns estão em curso (Coulter and Sondhi, 1996).

Uma maior comercialização agrícola tem sido enfatizada. O ano de 1996 marcou a primeira aventura do Norte de Moçambique nos mercados internacionais de milho. Preços mundiais do milho recordes tornaram esse negócio lucrativo, mas as limitações em infraestruturas, a falta de informação, a falta de experiência e outros problemas dificultaram esse esforço. Ademais, ainda não está muito claro qual é o mercado para os produtos agrícolas de Nampula. O Sul de Moçambique poderá ser servido mais economicamente por transporte rodoviário a partir das províncias mais centrais ou a partir da África do Sul (Coulter e Sondhi, 1996). Expectativas elevadas são também um problema. Um grupo de camponeses por nós visitado enquanto terminavam a colheita de milho estavam descontentes por o preço de milho deste ano ser metade do que o do ano passado, fazendo-os enfrentar dificuldades imediatas sérias e tornando-os relutantes em produzir o milho como cultura de rendimento. Para além disso, enquanto os empreendimentos na rede comercial estão a crescer em Nampula, noutra extremo existem ainda relações quase que feudais nalgumas agro-indústrias, como as companhias de algodão que exercem um grande controle directo sobre a produção dos camponeses, através de, por exemplo, mecanismos para fornecer os insumos essenciais tais como sementes e pesticidas.

Como no país em geral, em Nampula a pobreza generalizada é o problema fundamental. Só agora é que o país e a província começam a recuperar da devastação da guerra e da severidade da seca de 1992. A extensão da pobreza é reflectida na taxa da mortalidade infantil em Nampula, a segunda mais alta do país (a seguir à Zambézia) de 141 mortes por 100.000 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). A actual situação da educação é também séria. As taxas de analfabetismo são muito altas, consideravelmente mais altas do que para o resto de Moçambique. Em Nampula estima-se que 60% dos homens e 87% das mulheres são analfabetos, comparados com a taxa nacional de 42% para os homens e 77% para as mulheres. Como em muitas zonas do país, o sistema escolar formal foi severamente danificado pela guerra, em que mais de 50% da rede de escolas primárias foi destruída e as taxas de ingresso bruto para o ensino primário (EP1) passaram de 95% em 1981 para 59% em 1988. As taxas de ingresso líquido para o EP1 mantêm-se muito baixas em Nampula, mais baixas ainda do que as já baixas taxas médias nacionais de 37% para os rapazes e 28% para as raparigas em 1994 (United Nations Agencies in Mozambique, 1997; Passos et al., 1996a). Adicionalmente, o desempenho do sistema escolar é muito baixo em qualquer parâmetro. De 1.000 novos ingressos, estima-se que em Nampula só 48 irão

completar o EP1 (Ministério da Educação, 1996; veja também Martins, 1992). A maior parte das escolas primárias estão superlotadas, muitas operam em três turnos, os quadros pretos e outro equipamento básico são raros e a maior parte das crianças tem que se sentar no chão. O EP2 padece dos mesmos problemas de acesso, qualidade e eficiência e, depois do EP2, a pirâmide educacional estreita-se de tal maneira que Nampula oferece muito poucas oportunidades adicionais de educação. Cortes orçamentais e de actividades provocados pela guerra e pela paz inviabilizaram também as oportunidades de acesso à educação não-formal.

No entanto, a imagem começa a mudar tal como em todo o país. Esforços consideráveis estão a ser dispendidos em Nampula conjuntamente pelo governo, doadores e sociedade civil, no sentido de melhorar esta situação.

### 2.3.1 Agricultura

As políticas e programas que melhorem a comercialização da agricultura parecem ser o foco principal do desenvolvimento em Nampula, como no resto do país. Este foco envolve desde as infraestruturas físicas às práticas agrícolas dos pequenos agricultores. O governo, como parte de um projecto nacional apoiado por créditos do Banco Mundial, está a melhorar as vias de acesso em Nampula. Os Holandeses são muito activos em Nampula, apoiando a agricultura e o desenvolvimento rural através de programas que, por exemplo, melhorem as vias de comercialização e construam capacidades essenciais de armazenagem de produtos (Embaixada do Reino dos Países Baixos, 1997; Coulter and Sondhi, 1996).

Muitas organizações governamentais e não-governamentais estão a prestar atenção à necessidade de os camponeses aprenderem como obter créditos e como comercializar os seus produtos, duas actividades com as quais os camponeses não tiveram experiência nos ambientes de economia de sobrevivência e na dirigida pelo estado anteriores. Frequentemente, os programas dão ênfase à mulher empresária. Quase todos os programas demonstram um esforço de se desenvolverem de uma forma participativa e sustentável. Há muitos exemplos, tais como o *Gabinete de Promoção do Emprego* do governo, que, junto com uma ONG local, a *Associação das Mulheres Rurais*, treinou e apoiou 250 mulheres a formar uma associação para comercializar os seus produtos. Outras ONGs, como a SNV e a CLUSA, estão empenhadas em empreendimentos similares. A maior parte de ONGs que



contactamos eram muito dinâmicas mas numa escala pequena. A CLUSA, uma organização baseada nos EUA, era uma das maiores. Ela tinha cinco equipas de 5-6 pessoas cada uma trabalhando e vivendo num distrito da província. Apesar disso, ela só era capaz de oferecer os seus serviços numa área geográfica limitada. Como muitas ONGs, a CLUSA presta atenção à sustentabilidade de longo-prazo dos seus programas; em particular, ela está a caminhar no sentido de substituir todos os estrangeiros por pessoal local num período de 3 anos. Uma orientação participativa ao desenvolvimento comunitário também fundamentava alguns dos programas dos doadores; ouvimos falar várias vezes sobre a atenção particular dada ao diagnóstico e planificação pelas comunidades no trabalho da UNCDF, mas não tivemos oportunidade de visitar os seus programas.

A natureza de muitos dos programas acima recai no âmbito dos sistemas de extensão agrária, mas o sistema actual não é capaz de satisfazer essas demandas com os poucos recursos de que dispõe. Adquirir rapidamente novos conhecimentos é essencial num ambiente modernizado, guiado pelo mercado. Os camponeses devem tomar novas decisões sobre se e como produzir milho, ou tabaco, ou algodão bem como se devem experimentar com produtos novos que estão a ser promovidos, como a soja, o girassol e ervilha (Coulter and Sondhi, 1996). A Direcção Provincial de Agricultura e Pescas (DPAP) informou-nos que de momento ela dispõe só de 150 extensionistas agrícolas para cobrir toda a província com cerca de 800.000 famílias. Para uma cobertura adequada seriam necessários cerca de 3.000 extensionistas. O trabalho das ONGs poderá ajudar a estender os esforços da extensão rural, mas a diferença é ainda muito grande. Há uma Escola Básica Agrária na província com cerca de 200 alunos e o Ministério da Educação com os Holandeses estão a trabalhar para melhorá-la (Mtobi, 1996).

### 2.3.2 Saúde

Apesar de não termos investigado especificamente o sector de saúde em Nampula, alguns aspectos da situação no geral parecem similares aos da agricultura. Os problemas sérios de saúde enfrentados por muita gente em Nampula não podem ser atendidos de uma forma significativa pelo governo devido aos recursos limitados de que este dispõe. As ONGs tentam assumir algumas das fraquezas e estão a fazer um excelente trabalho numa escala pequena. Por exemplo, uma ONG dinamarquesa está a tentar melhorar a formação de trabalhadores comunitários da saúde na expectativa de que as redes comunitárias informais vão usar os seus serviços ou de que o governo terá capacidade de os empregar. Descobrimos que as necessidades forçam muitas ONGs a cruzar as fronteiras de que falámos atrás. Começar o trabalho numa área leva a trabalhar noutra. Por exemplo, a orientação da CLUSA é a formação de associações de comercialização de produtos agrícolas, mas assumindo sériamente o papel da participação e do controle comunitários, a CLUSA ofereceu cursos sobre cuidados pré-natais (bem como alfabetização e outras áreas). Outra ONG, a SALAMA, está a implementar um programa com muito sucesso em Ribáuè focando nas práticas de cuidados de saúde, água, latrinas, nutrição, saneamento, etc. No entanto, como resposta aos pedidos das comunidades com quem eles trabalham, a SALAMA tem hoje 11 *animadores* que realizam actividades de alfabetização, na qual a educação sanitária é considerada como uma parte integrante.

### 2.3.3 Educação e formação

A melhoria da educação e da formação é o fulcro de muitas iniciativas públicas e privadas em Nampula. A expansão e a melhoria da qualidade do sistema escolar formal é o foco de vários projectos. Um crédito do Banco Mundial destina-se à construção de escolas e ao desenvolvimento das capacidades humanas. O Projecto *Osuwela*, financiado pelos Holandeses, pretende melhorar a formação de professores. A ONG dinamarquesa ADPP também é activa na área de formação de professores em Nacala. Um projecto de educação de raparigas, financiado pelo UNICEF e pelo Canadá, está à procura de vias para aumentar o ingresso das raparigas no sistema escolar bem como atender a questões de género no currículo e na formação de professores.

Com cerca de 40% da população professando a religião islâmica (estimativas não-oficiais são mais altas), as questões religiosas cruzam-se com as questões de género e de cobertura escolar. A comunidade Islâmica tem estado a reconstruir a sua rede de *madrassas* e estimava-se que há 48 *madrassas* num raio de 15 km da cidade de Nampula, frequentadas por cerca de 50 alunos cada. O Presidente da comunidade Islâmica, Sr. Issufo, disse-nos que os alunos das *madrassas* são fortemente encorajados a frequentar o EP1. Quase todos os rapazes e raparigas da *madrassa* que nós visitamos fazem-no.

A educação e a formação não-formais são feitas pelos departamentos do governo naquilo que os extremamente limitados orçamentos disponíveis permitem, com as ONGs a tentar cobrir algumas das muitas lacunas nalgumas zonas da província. A alfabetização dos adultos é uma actividade minúscula da DPE comparada com a vasta extensão do analfabetismo. Há um centro de formação de alfabetizadores localizado na periferia da cidade de Nampula. Teóricamente, há 15 centros de alfabetização em toda a província, mas eles nem sempre existem fisicamente. Mesmo assim, em 1996, um estudo reportou que 38 professores davam aulas de alfabetização a cerca de 1300 alunos (Passos et al., 1996b). Muitas ONGs em Nampula têm se envolvido em satisfazer os pedidos das comunidades para ter alfabetização – por exemplo, ADPP, CLUSA, SALAMA e SNV. Muitas vezes os esforços são feitos em colaboração, como por exemplo, quando a CLUSA usa o pessoal da DPE e o centro de formação para formar seus alfabetizadores.

Para além da alfabetização e da formação agrícola mencionadas acima, há toda uma variedade de necessidades de aprendizagem que estão a ser satisfeitas, normalmente numa escala pequena. Ainda estão em curso esforços direccionados a soldados desmobilizados, particularmente no desenvolvimento de habilidades para pequenos negócios. O Ministério do Trabalho acabou recentemente um projecto com a OIT e o PNUD que envolveu uma formação de 4-6 meses para cerca de 1.800 soldados desmobilizados em toda a província, em negócios tais como carpintaria, de electricista e mecânica. As ONGs também são activas nesta área. O IDIL atinge os soldados desmobilizados, as mulheres e outros interessados em formação para os pequenos negócios. A ADPP forma pessoas para a construção e comércio, oferecendo ainda a equivalência à sétima classe. A OJDR tem três centros na província onde

são realizados cursos que abordam uma diversidade de temas como os direitos humanos, o direito à terra, e carpintaria (baseado em entrevistas; veja também Passosas et al., 1996b).

#### 2.3.4 Comunicação

Tal como na maior parte do país, as infraestruturas de comunicação em Nampula são fracas, mas existem planos para a sua expansão num prazo curto. Há duas emissoras de rádio, mas ambas cobrem uma área geográfica pequena com um sinal de qualidade digna de confiança. Entretanto, a Rádio Moçambique, a emissora do governo, está em processo de mudar para um transmissor de 50 kW que permitirá cobrir toda a província. Adicionalmente, o ICS está a instalar duas rádios comunitárias na província para oferecer emissões locais, elaboradas participativamente, que possam contribuir para as actividades de desenvolvimento local. Existe uma emissora de televisão governamental, TVM, que também está a planificar estender a sua cobertura na província. Não há jornais na província e a distribuição de jornais, revistas e outro material impresso é dificultada pelo transporte e serviços postais inadequados. A cobertura telefónica é ainda magra, com a maioria de zonas rurais a dependerem de, na melhor das hipóteses, algumas ligações por rádio para informações essenciais.

Como em Sofala, há muita boa-vontade e interesse manifestado pelos representantes dos meios de comunicação com relação a aplicações sociais e educativas. As duas emissoras de rádio transmitem programas educativos. A *Rádio Encontro*, patrocinada pela Igreja Católica, elabora e transmite programas sobre a agricultura, saúde, mulher e outras áreas relacionadas com o desenvolvimento comunitário, transmitindo com frequência na língua Emakua. A rádio comunitária, que se espera que seja instalada com a participação do Reino dos Países Baixos, irá oferecer grandes possibilidades de direccionar os programas às necessidades locais. No nível mais alto da tecnologia, planos para a telefonia e a televisão melhoradas irão permitir em breve um uso mais amplo das tecnologias de computador e de vídeo. Tal como é verdade para todos os sectores analisados tanto para Nampula como para Sofala, há uma base considerável de experiência e interesse a partir do qual se pode desenvolver a abordagem de aprender sem fronteiras.

Enquanto que as segunda e terceira fases da presente intervenção de Aprender Sem Fronteiras (ASF) em Moçambique serão especificamente orientadas para definição e refinamento de uma proposta de projecto piloto, a análise de situação preliminar, realizada pela presente missão e reportada nas secções prévias deste relatório, sugere direcções para o conteúdo, organização e localização do projecto. Estas considerações são abordadas a seguir. Os pareceres apresentados devem ser considerados como sendo preliminares, para serem modificados e concretizados no decurso deste processo.

### 3.1 Ênfases do projecto

Nesta secção analisaremos com brevidade as ênfases, em termos de audiências e conteúdos, que acreditamos que o projecto piloto deva ter. Essas ênfases cobrem uma dimensão consideravelmente vasta de áreas significativas e, à primeira (mesmo à segunda) vista, poderão parecer como sendo excessivamente ambiciosas para qualquer projecto, quanto mais para o início de um projecto piloto. Isto é claramente uma verdade em certos aspectos. Por isso, é importante voltarmos a alguns dos pontos da introdução e explicarmos porque vemos essa abordagem como sendo tanto necessária como viável.

Uma abordagem multisectorial, interligada e empoderativa<sup>3</sup> da aprendizagem é essencial (em todo o mundo) se quisermos passar para além das barreiras isoladoras que levaram à criação de sistemas parciais, inadequados e irrelevantes. Atravessar as fronteiras que determinam o como nós concebemos e praticamos a educação não é simplesmente uma questão de entrar na era da informação do século XXI, mas é, principalmente, ampliar a nossa habilidade de colectivamente criarmos e darmos forma a esse mundo.

Tal abordagem a aprender sem fronteiras é também viável. Ao usar o conceito de “ênfase de projecto” nesta secção, não pretendemos sugerir que este sistema pode providenciar tudo a todos. Por exemplo, ter agricultura, escolarização formal e a travessia de

---

<sup>3</sup> Do inglês "empowering". O termo utilizado - empoderar - é da responsabilidade do tradutor, que se baseou em utilização recente do termo no Brasil, de acordo com fonte oral.

barreiras linguísticas como ênfases do projecto não significa que o projecto abranje toda a escolarização formal e toda a extensão rural e que o faz em todas as línguas nacionais. Ter essas áreas como ênfases significa, no entanto, que o projecto, desde a sua conceptualização, atravessa essas barreiras e trata de um conjunto inter-relacionado de algumas das necessidades urgentes em cada uma delas, por exemplo a comercialização na agricultura, a relevância do currículo escolar e a necessidade de um ambiente de alfabetização e pós-alfabetização em línguas locais e em Português.

Numa escala menor, a viabilidade desta abordagem é também demonstrada pelo trabalho de muitas ONGs em Moçambique e noutros lados, que atravessam essas barreiras todos os dias através de processos integrados originados pelas comunidades. Para fazer isso numa escala maior, numa província ou num país, é difícil mas longe de ser impossível. Os quadros institucionais do século XX dentro dos quais nós abordamos as questões e as políticas de educação e de desenvolvimento, precisam de ser repensados e refeitos através da prática. A seguir, oferecemos as nossas ideias sobre os conteúdos e as audiências prioritárias que precisam de ser integradas num projecto piloto de ASF.

### 3.1.1 Áreas de conteúdo

3.1.1.1 Agricultura. Como discutido anteriormente, a economia de Moçambique e a sobrevivência da sua população são dominados pela agricultura. Enquanto que, em parte, o futuro do país dependerá de uma diversificação económica maior, aumentar o sucesso na agricultura é essencial para o bem-estar da vasta maioria da população. A política agrícola tem como objectivo fundamental de curto-prazo que o sector familiar seja auto-suficiente em produção alimentar e capaz de produzir excedentes, bem como criar um sector comercial eficiente que contribua para o desenvolvimento rural. Há inúmeras oportunidades para o projecto ASF ajudar a providenciar os conhecimentos, as habilidades e as tecnologias relevantes. Uma direcção específica do projecto poderá incluir o ajudar a aumentar a cobertura das várias pequenas iniciativas em curso para ajudar o pequeno camponês a comercializar, transformar e armazenar os seus produtos. Outra área relacionada poderá ser a de ajudar a alargar a cobertura dos sistemas de extensão rural.

3.1.1.2 *Saúde*. Como também atrás abordado, há em Moçambique problemas de saúde e nutrição severos, particularmente no Norte do país. Soluções para problemas básicos como a mortalidade infantil, má-nutrição e a extensão de doenças infecciosas e contagiosas requerem uma atenção considerável para as necessidades de aprendizagem, particularmente para problemas novos como o SIDA. Um projecto ASF poderia ser de grande ajuda para facilitar aprendizagem e acções a nível individual, da família e da comunidade. Em muitas destas áreas problemáticas, tais como campanhas de imunização, tratamento por reidratação oral, ou a prevenção do SIDA, há um papel significativo que pode ser desempenhado pelos meios de comunicação de massas e um projecto ASF poderia ajudar a mobilizar acções nesse sentido.

3.1.1.3 *Meio ambiente*. Apesar de, em geral, os problemas ambientais em Moçambique não serem ainda severos e generalizados, sê-lo-ão os impactos ambientais negativos que acontecem hoje a não ser que medidas de desenvolvimento sustentável sejam postas em prática (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Intervenções imediatas de gestão ambiental e de recursos apropriadas são críticas e constituem um investimento urgente no futuro de Moçambique. O Programa Nacional de Gestão Ambiental, em curso desde 1995, indica entre os seus objectivos principais duas áreas para as quais intervenções relacionadas com a criação de um ambiente de aprendizagem aberto e flexível são particularmente relevante. Essas áreas são:

- A promoção e o alargamento do conhecimento e da cultura ambiental
- A promoção da participação das comunidades na planificação e gestão ambientais.

A preocupação de atender a estes objectivos é particularmente maior nas áreas do litoral mais densamente povoadas, por terem um eco-sistema mais frágil. A exploração de sistemas de conhecimentos locais relacionados com as práticas ambientais correntes é muito importante para a protecção do ambiente. São também importantes as oportunidades que devem resultar do desenvolvimento da infraestrutura dos meios de comunicação e do desenvolvimento das capacidades para o seu uso apropriado para propósitos de aprendizagem.

3.1.1.4 Escolarização formal. Enquanto uma direcção de Aprender Sem Fronteiras enfatiza a necessidade de uma atenção particular para a aprendizagem que ocorre fora do contexto escolar, ela não rejeita de modo algum a importância de uma atenção particular e consistente à aprendizagem que também ocorre na sala de aula. Para além disso, esta separação entre o formal e o não-formal é normalmente destrutiva para a aprendizagem. Ela perde as oportunidades que ligam a aprendizagem das crianças com os pais, dos alunos com os trabalhadores, do velho com o jovem. Combine-se isto com os problemas sérios enfrentados pelo sistema formal de escolarização e torna-se essencial para o projecto de encontrar certas modalidades de trabalhar de forma integral com o sistema escolar.

3.1.1.5 Orientação para a subsistência. Apesar de em qualquer projecto centrado na melhoria do bem-estar das pessoas o trabalho assalariado ter um papel importante, em Moçambique só 17% da força de trabalho é assalariada nos sectores formal ou informal. A vasta maioria de Moçambicanos dedica-se à agricultura de subsistência ou auto-emprega-se no sector informal. Isto levou a alguns a enfatizar a criação de sobrevivência sustentável, concebido no seu sentido mais lato, como fundamental para a criação de oportunidades de aprendizagem (De Vletter, 1997). Isto poderá implicar a atenção para as necessidades de aprendizagem do sector formal do emprego, mas outras possibilidades deverão ser exploradas neste projecto incluindo o aumento da produção e da comercialização agrícola e uma variedade de estratégias de auto-emprego tais como pequenos negócios individuais ou colectivos.

3.1.1.6 Criação de emprego. As actividades educativas são frequentemente tratadas como um meio directo de preparar as pessoas para o trabalho assalariado ou para outras oportunidades de sobrevivência. Apesar de esta abordagem da educação como subserviente das necessidades económicas – emprego para as pessoas e crescimento para a sociedade – ter de alguma maneira sucesso, tem sido problemática de outras. A mais problemática são literalmente os biliões de pessoas neste planeta que são deixados de fora dessa equação. A pobreza generalizada é uma consequência da generalizada falta de oportunidades para uma vida boa.

As reformas educativas são frequentemente vaticinadas a reparar esta discrepância entre o que a educação oferece e as demandas do emprego e de outras oportunidades de subsistência. Para além de ser uma visão da educação muito limitada e muito economista,



mesmo na sua dimensão económica ela, na melhor das hipóteses, toca nas margens do que é necessário. Considerar o emprego e o trabalho como um dado externo ao processo e “intocável” ignora o papel que os educadores, economistas e outros envolvidos nas políticas públicas têm que jogar na criação de mais e melhores oportunidades de trabalho. Uma das grandes questões educativas do próximo século será como criar bom trabalho (Rifkin, 1995; Easton and Klees, 1991). Uma abordagem ASF à aprendizagem em Moçambique e noutros lados deverá atravessar as fronteiras que separam as políticas orientadas para promover que haja mais pessoas educadas a contribuir para a produtividade económica, de políticas orientadas para promover que haja mais e melhores oportunidades produtivas para as pessoas utilizarem as suas habilidades. É irresponsável simplesmente educar as pessoas e deixar que os mercados formal e informal lhes providenciem trabalho que utilize essa educação, especialmente tendo a consciência que são poucas as boas oportunidades que existem.

Falar sobre o desenvolvimento de um projecto para atender as necessidades de aprendizagem numa escala grande implica também estar envolvido na criação de oportunidades para responder às necessidades económicas numa escala grande<sup>4</sup>. Isto significa que o projecto deve trabalhar inteiramente com os que nos sectores público, privado, e não-governamental estão envolvidos em programas e políticas de criação de emprego (e outras formas de subsistência). Implica igualmente que o projecto atende ao seu próprio potencial de criar emprego. Mesmo com o uso de multimeios na educação à distância, atender às necessidades de aprendizagem numa escala nacional deve envolver também o uso de recursos humanos. Tal criação de emprego para educadores ao nível local, com a atenção para empregos que reflectam e valorizem as habilidades das pessoas, pode ter um impacto económico e social muito positivo.

#### 3.1.1.7 *Contribuição para a cultura da paz e para o desenvolvimento da sociedade civil.*

A mensagem da UNESCO para estabelecer a defesa da paz nas mentes das pessoas é tão válida hoje como o era na altura em que a constituição da Organização foi escrita. A realidade do estabelecimento de uma cultura de paz tem muito a haver com as oportunidades existentes no ambiente de aprendizagem da sociedade para as pessoas e para as comunidades

---

4 Alguns sugerem que a “discrepância” possa ser melhor concebida de forma contrária; isto é, que o nosso trabalho seja re-desenhado para responder às nossas maiores habilidades de aprendizagem e conhecimentos (veja Rifkin, 1995)

para *aprender a viver juntos* bem como para *viver para aprender juntos*. Em Moçambique as memórias da guerra e da incapacidade de estabelecer uma compreensão mútua entre pessoas representando interesses diferentes numa sociedade pluriforme, são ainda frescas. Há poucas dúvidas, por isso, de que esta dimensão de um ambiente de aprendizagem deve merecer uma atenção especial. A equipa da missão sentiu-se muito encorajada ao verificar que, em muitos dos casos, as pessoas com quem falou sobre este assunto, mostraram uma determinação muito grande em pôr o passado para trás e de juntos caminharem para a frente. Um ambiente de aprendizagem que capitalize na abertura e na flexibilidade, providencia uma oportunidade excelente de atender ao interesse de desenvolver uma sociedade civil e de construir uma cultura de paz. Para além disso, o projecto ASF deverá contribuir para esse processo através de uma estrutura organizacional que trabalha com os sectores público e privado, ONGs, grupos de mulheres e outros organizadores e líderes comunitários e através de um projecto que ajude a desenvolver oportunidades que vão reforçar a paz e a democracia.

### 3.1.2 Audiências múltiplas

*3.1.2.1 Raparigas e mulheres.* As mulheres constituem a maioria da população moçambicana (51.5 por cento em 1991) e da força de trabalho adulta (52 por cento em 1991). No entanto, em quase todas as outras dimensões – propriedade da terra, trabalho assalariado, alfabetização, mobilidade social, acesso a capitais e a créditos – elas são uma minoria extremamente desfavorecida. As taxas de participação escolar das raparigas (só 28 por cento das raparigas em idade escolar do EP1 estavam matriculadas em 1994 comparado com 35 por cento de rapazes) significam que a sua desvantagem relativa irá continuar (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). É fundamental que o projecto trabalhe para empoderar e contribuir para o desenvolvimento social da mulher, para reduzir a discriminação da mulher e, particularmente, da rapariga e para melhorar a qualidade de vida da mulher. As estratégias possíveis para alcançar estes resultados incluem a promoção de grupos de mulheres, o aumento da sensibilidade para os assuntos do género e de auto-ajuda e procurar mulheres para serem as líderes e animadoras em todos os projectos, em vez de simplesmente beneficiárias, de modo a que possam ter um papel chave no desenvolvimento das suas

---

comunidades, distritos, províncias e da nação.

3.1.2.2 *Juventude marginalizada.* Apesar de a falta de dados não permitir estimar com exactidão o número de jovens que, por uma diversidade de razões, não são nem abrangidos pelo sistema de educação, nem engajados em qualquer actividade produtiva, é geralmente aceite de que o seu número é extremamente elevado. O país não se pode permitir ignorar as suas necessidades de aprendizagem. Este grupo de pessoas inclui aqueles que abandonaram o sistema de educação; ex-soldados; jovens que regressaram da ex-RDA, após o colapso do Muro de Berlim; ex-refugiados que regressaram dos países vizinhos, a maioria dos quais com pouca escolarização formal e alguns com algum treino profissional. Por causa da capacidade limitada do mercado de trabalho actual, só alguns desses jovens conseguiram empregos no sector formal. A maior parte deles trabalha no sector informal e a sua actividade principal é a de negócios no mercado negro.

Os desafios do desenvolvimento nacional requerem a existência de uma juventude educada, equipada com as habilidades profissionais relevantes de modo a se criar uma força de trabalho com uma competência sólida nos vários ramos, capaz de responder adequadamente às necessidades do desenvolvimento do país. Esta é uma área em que o projecto ASF poderá jogar um papel importante, particularmente na provisão de oportunidades de aprendizagem relevantes a esta nova geração que constitui o futuro da Nação. Apesar de numa escala pequena, há algumas actividades de educação técnica/vocacional e iniciativas de formação realizadas pelo Ministério do Trabalho, para responder às necessidades específicas de jovens “marginalizados”, que poderão servir de base para o desenvolvimento do projecto ASF.

3.1.2.3 *Empurrados para fora.* Outro grupo que requer uma atenção séria é o de aqueles alunos que conseguem ingressar no ensino primário e conseguem completar a 5a classe, mas que são empurrados para fora do sistema, mesmo que tenham um bom desempenho, por incapacidade do sistema. Este é o caso de aproximadamente 50 por cento dos alunos que completam a 5a classe, o fim do primeiro ciclo do sistema do ensino primário, e que não podem ser admitidos na 6a classe por falta de lugares. Como consequência, a realidade triste de um número enorme de crianças é de que elas são educadas para sua frustração, dado que o tremendo esforço que fizeram nos primeiros anos de escolarização não pode ter resultados

significativos. O facto de que tais crianças têm um nível inicial de alfabetização e de que desenvolveram algumas habilidades de aprendizagem, faz deles um grupo-alvo importante para o ensino à distância do tipo praticado pela Open Junior Secondary School na Indonésia (*SMP Terbuka*: veja Sadiman, Seligman e Rahardjo, 1995) ou pela National Open School na Índia (Mukhopadhyay, 1995).

3.1.2.4 *Acomodando a diversidade religiosa*. Moçambique tem uma rica variedade de agrupamentos religiosos no seio da sua população. Ao nível nacional, 32% são Católicos, 22% Protestantes, 22% Animistas e 20% Islâmicos (Passos et al., 1996). Abordamos as questões relacionadas com a travessia de barreiras culturais tradicionais noutra secção. Entre os diferentes agrupamentos religiosos, os Católicos Romanos, os Protestantes e as Comunidades Islâmicas abrangem proporções maiores da população. Eles frequentemente estabelecem as suas próprias práticas e instituições de aprendizagem. Enquanto que essas práticas e instituições estão directamente relacionadas com os interesses e as ideologias específicas representadas pela religião em questão, elas frequentemente incluem outras dimensões nas quais se sobrepõem com motivações de aprendizagem não-religiosas, tais como o sistema escolar público. Como mencionado atrás, a equipa teve um encontro com o Presidente da Comunidade Islâmica e visitou uma escola Corânica durante a sua visita a Nampula. Na mesma província contactou com a *Rádio Encontro* operada pela igreja Católica Romana. Teve também oportunidade de encontrar uma vasta gama de ambientes de aprendizagem, formais, não-formais bem com informais, sem nenhuma ligação aos interesses religiosos. A maior parte destes contextos sabem da existência uns dos outros, mas não procuram, de forma alguma, interagir uns com outros para além de evitar interferências mútuas. As escolas Corânicas de Nampula, por exemplo, estão presentes em todos os distritos e nos arredores da cidade de Nampula chegam a ser 48 num raio de 15 km, com cerca de 50 alunos cada. Eles planificam o seu horário e o seu calendário de maneira a que os seus alunos possam participar na escola oficial. A equipa verificou que, de facto, a grande maioria dos alunos da *madrassa* visitada em Nampula frequentava a escola do sistema oficial. Não há razão para pensar que a interacção entre as escolas religiosas e as não-religiosas se deva manter restringida ao nível da não-interferência. A equipa em Nampula ficou satisfeita ao receber expressões positivas de interesse em relação às possibilidades de uma maior colaboração, como, por exemplo, no uso dos meios de comunicação para a aprendizagem. É

no interesse da criação de um ambiente de aprendizagem aberto e flexível, partilhado por diferentes comunidades, promover tal colaboração e criar meios para a sua realização.

3.1.2.5 *Integrando falantes de diferentes línguas.* Em Moçambique, o Português desempenha diversas funções. Como língua oficial ele é considerado um instrumento para construir a unidade nacional e de eliminação do tribalismo e do regionalismo. Para além disso, é visto como um instrumento que permite o acesso ao conhecimento científico e técnico. Por isso, a actual política linguística, na qual o Português ocupa um lugar de privilégio em relação às chamadas línguas nacionais que são relegadas para funções locais, usadas quase que exclusivamente no âmbito do círculo familiar, poderá acentuar as desigualdades bem como constituir uma grande barreira para um acesso maior à educação para a maioria dos cidadãos.

De acordo com Katupa (1985), mais de 75 por cento da população fala línguas nacionais Bantu. O total da população falante de Português é de 24 por cento, mas só 1,2 por cento deles é que tem o Português como primeira língua. Isto significa que uma grande proporção das crianças que chegam à escola primária não fala em absoluto o Português e poderá não ter tido contacto nenhum com essa língua no seu dia-a-dia. O mesmo problema se aplica aos professores que não receberam formação em segunda língua eles próprios e, por isso, não desenvolveram metodologias para lidar com o problema. Se em Moçambique o acesso à educação já é limitado dada a fraca rede escolar, usando o Português como a única língua de instrução pode também ser considerado um factor que contribui não só para reduzir o acesso à educação, particularmente nas zonas rurais, mas também para diminuir a qualidade da educação. O programa ASF pode, neste contexto, ser de fundamental importância para ultrapassar os problemas acima se olhar para possibilidades de também considerar o uso de línguas nacionais existentes.

3.1.2.6 *Atravessando as barreiras etárias.* Apesar de a travessia das barreiras etárias estar implícita na maioria das ênfases acima, é importante torná-la num princípio explícito. Perto de metade da população de Moçambique tem 14 anos de idade ou menos (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Porque ela representa o futuro do país, qualquer projecto com enfoque no desenvolvimento deverá tornar os seus interesses e bem-estar como objectivo central. Ao mesmo tempo, o seu bem-estar é actualmente da responsabilidade da

população adulta e nenhum projecto direccionado para o bem-estar das crianças poderá prosseguir efectivamente sem esses adultos – pais, professores, líderes comunitários e os anciãos – a jogarem um papel fundamental. As actividades do projecto deverão procurar, sempre que possível, incluir não só os adultos mas também as crianças e especialmente os jovens, com ênfase na criação e sustentação de uma qualidade de vida melhor para o futuro, bem como para o presente.

### **3.2 Organização do projecto**

Dada a necessidade de lidar com uma multiplicidade de audiências numa escala grande, o sucesso do projecto ASF em Moçambique dependerá de como a sua organização é concebida e implementada. Enquanto que a tarefa do desenho organizacional específico ficará com as fases subsequentes do desenvolvimento do projecto, nesta secção nós discutiremos as nossas recomendações de alguns princípios e linhas de contorno que deverão caracterizar a organização do projecto.

#### **3.2.1 Propriedade comunitária**

O mais básico dos princípios é de que este projecto deverá ser propriedade das pessoas que ele deverá servir. Apesar de isto ser claramente mais fácil de dizer do que de fazer, existe agora uma experiência mais vasta do que ele significa e como poderá ser feito. Para além disso, em Moçambique este é um princípio que tem merecido uma atenção generalizada desde a independência. Quase todos os projectos governamentais ou não-governamentais que observamos têm a propriedade comunitária como uma orientação explícita e importante. Claro que o sucesso dos seus esforços varia consideravelmente, tal como varia o significado operacional que é dado à propriedade comunitária. Para nós, tornar este num projecto da comunidade significa que a selecção das actividades do projecto é gerada pelas próprias comunidades e que as comunidades jogam o papel principal na gestão e na avaliação dessas actividades do projecto. Este nível de propriedade assegurará o desenvolvimento de actividades educativas relevantes bem como motivará o investimento no projecto de tempo e outros recursos pelos membros da comunidade. Uma atenção séria ao desenvolvimento de uma estrutura em que comunidades empoderadas estão no topo do quadro organizacional, dirigindo o sistema, poderá levar a um processo sustentável de

difusão e expansão, bem como a uma adaptação contínua às necessidades mutantes de aprendizagem.

### 3.2.2 Envolvendo actores múltiplos e partindo do trabalho das ONGs

A criação de um ambiente em que as pessoas e as comunidades possam ter oportunidades de aprendizagem livres dos constrangimentos que dificultam a aprendizagem na maior parte dos contextos existentes, deverá partir do reconhecimento de que muitos actores já estão engajados na construção de partes da infraestrutura. As ONGs, em particular, têm tido um sucesso relativo no estabelecimento de relações de trabalho com as comunidades e de, em conjunto, criar programas que englobam diferentes sectores e que servem audiências múltiplas. Infelizmente, a acção e o impacto de muitas ONGs estão limitados em escala e as suas relações com outros actores são frequentemente descoordenadas. Intervenientes maiores, por outro lado, tais como o sistema escolar oficial ou as *madrassas*, poderão estar mais presentes mas funcionam como sistemas fechados, excessivamente isolados do ambiente mais amplo de aprendizagem. Uma parte importante da organização do projecto ASF será o de tentar obter vantagens de ambos, por exemplo, as ligações das ONGs e o alcance do governo e tentar proporcionar uma maior colaboração entre os dois.

Por exemplo, é importante desenvolver intervenções que tornem o sistema escolar mais eficiente e eficaz no seu próprio direito, mas também promover uma mudança de atitude e desenvolver habilidades no seio do pessoal da educação que levará a uma maior abertura e uma maior orientação para a comunidade. Um projecto como o *Osuwela* na província de Nampula e o trabalho da ADPP na área do desenvolvimento de professores em todo o país, são oportunidades a serem exploradas nesse sentido. No geral, acreditamos que o desenvolvimento de infraestruturas de comunicação aos diferentes níveis – nacional, provincial, comunitário – poderá facilitar e reforçar de maneira significativa o processo de interacção entre as várias comunidades de aprendizagem.

De modo a operacionalizar estes processos, algum tipo de junta consultiva ou conselho de gestão deverá ser criado envolvendo os diversos actores que já estão engajados em actividades relacionadas. Estes órgãos irão promover a reflexão sobre e orientar os

processos de construir respostas integradas às diversas necessidades de aprendizagem. Tais órgãos serão eventualmente necessários a todos os níveis do projecto – comunidade, distrito, província, e nação. Estas estruturas terão de estabelecer ligações boas em todos os níveis com as infraestruturas de administração pública existentes. O mais importante, mais uma vez, é que estas estruturas sejam desenhadas de modo a inverter a pirâmide organizacional habitual, de modo a que a direcção e gestão venham dos níveis de base, que é fundamental para o modelo de crescimento previsto a seguir.

### 3.2.3 Modelo de crescimento

Os organismos vivos caracterizam-se pela sua capacidade de se adaptar, auto-organizar-se e evoluir. Emergem de baixo para cima. Em vez de serem “desenhados de cima para baixo, como um engenheiro humano o faria, [eles] parecem sempre emergir...de uma população de sistemas muito mais simples” (Waldrop, 1992, p. 278). Este princípio parece aplicar-se tanto aos organismos biológicos, cuja complexidade é baseada na célula e ultimamente nas estruturas moleculares, como à maneira que os seres humanos colectivamente tratam dos seus assuntos. Tentativas para o fazer de maneira diferente, tais como a planificação centralizada, por exemplo, no geral falharam. As grandes burocracias, criadas e talhadas pelos poucos indivíduos no topo, poderão sobreviver por algum tempo, mas elas irão, por fim, ruir ou irão degenerar em algo que se pode melhor comparar a um quisto cancerígeno.

O crescimento das comunidades humanas é, no entanto, guiado pelas atitudes de olhar para o futuro e para o exterior por parte das pequenas comunidades e dos indivíduos que as constituem. Eles vêem os outros, em vez de a si próprios. Criando um ambiente de aprendizagem sem fronteiras, permitindo a indivíduos, comunidades e até a sociedades inteiras a aprender, a continuamente a adaptar-se e a refigurarem-se elas próprias, deixado-as evoluir, deverá por isso ser, em primeiro lugar, uma questão de criar condições de crescimento de comunidades de aprendizagem aberta. Como mencionado atrás, alguns elementos dessas comunidades já existem. O principal desafio organizacional do projecto será o de ajudar a desenvolver estruturas que permitam a expansão da participação das comunidades de base num sistema de aprendizagem interligado, dinamicamente evolutivo.



#### 3.2.4 Centros de recurso

O sucesso do desenvolvimento do projecto dependerá também do grau de assistência e apoio que os aprendizes e os seus facilitadores irão receber ao nível local. A criação de centros de recurso é vista como um dos tipos de serviços de apoio que o projecto ASF pode providenciar aos beneficiários. Se as comunidades de aprendizagem poderem ter acesso a uma variedade de materiais de aprendizagem tais como cassetes de vídeo ou áudio, livros e outro material impresso, irá ser, certamente, uma importante ajuda para lhes facilitar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, criará oportunidades para partilhar experiências e para construir o conhecimento em colaboração. As escolas e/ou outras infraestruturas comunitárias são provavelmente um bom ponto de partida para a criação de tais centros.

#### 3.2.5 Animadores de aprendizagem

O projecto necessitará de facilitadores/animadores de aprendizagem que podem atingir as comunidades locais na região piloto e, eventualmente, por todo o país. Enquanto que, como no caso de criar as infraestruturas físicas para os centros de recurso, o projecto irá fazer todo o esforço para tirar proveito do pessoal da educação existente e pessoal trabalhando no desenvolvimento que tem acesso às comunidades locais, há relativamente poucas oportunidades dessas considerando a magnitude das necessidades. De modo a atender às necessidades de aprendizagem dos moçambicanos de uma maneira séria e sustentável, particularmente se é suposto que as comunidades locais dirijam o sistema, há um papel fundamental para um bom “animador de aprendizagem” de facilitar e mediar o processo ao nível local. Esta pessoa fará a gestão do centro de recurso e, talvez trabalhando com os conselhos distritais ou de nível comunitário, ajudará a comunidade a dirigir a sua própria aprendizagem. Ela pode servir de mediador, organizando por exemplo, apoio da extensão rural, sessões de educação sanitária, alfabetização, etc. Alguns animadores poderão ser, eles próprios, professores de algumas das actividades educativas. Apesar de ser oneroso ter uma rede de animadores e de centros de recurso com uma cobertura razoável, este é um aspecto essencial do esforço para alcançar a vasta maioria dos moçambicanos, particularmente os mais desfavorecidos. Há maneiras de manter os custos razoáveis. Por exemplo, muitas comunidades poderão começar com um animador a meio-tempo – um

professor local, um agricultor, um trabalhador da saúde, um líder comunitário, etc. O uso de métodos de ensino à distância poderá também ajudar a reduzir os custos. Na medida em que os rendimentos muito baixos o permitam, poderá haver espaço para esquemas de recuperação de custos através de propinas para certos cursos. No entanto, o desenvolvimento de um sistema para atender às necessidades de aprendizagem de longo termo dos moçambicanos não poderá ser feito de uma forma barata ou de solução rápida, devendo ser visto como um investimento sério e substancial, de longo-termo, que irá dar rendimentos muito maiores e de muitas maneiras.<sup>5</sup>

### 3.2.6 Meios de comunicação

Como mencionado noutra local deste relatório, estão em curso progressos interessantes no desenvolvimento da infraestrutura mediática no país. Emissoras de rádio com cobertura provincial e rádios comunitárias estão a ser gradualmente estabelecidas em diversas províncias. A rádio nacional e a televisão estão a aumentar as suas capacidades de transmissão e de cobertura através da instalação de equipamento novo e do uso de tecnologias de comunicação. É, no entanto, importante verificar que apesar desta crescente capacidade e infraestrutura, nenhuma dela é utilizada para fins educativos sérios em Moçambique. O potencial do uso dos meios de comunicação na educação tem sido reconhecido pelo mundo fora. Há um grande número de programas e projectos de educação, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, que se baseiam no já provado potencial crescente no campo das tecnologias de comunicação e informação, em rápido desenvolvimento. Tais programas e projectos introduzem os meios de comunicação como instrumentos para tanto aumentar o acesso a oportunidades educativas como para reforçar o processo de ensino-aprendizagem envolvido no contexto específico.

Tomando em consideração a demanda crescente da educação e considerando que será extremamente difícil dar resposta a essa demanda através dos caminhos tradicionais de oferta de educação, o projecto ASF deverá explorar particularmente o uso dos meios de

---

<sup>5</sup> A dimensão do que é necessário é grande. Um dos entrevistados enfatizou que, por um lado muitos moçambicanos não conseguem comprar pilhas para os rádios mas que, por outro, precisam de computadores. Nós concordamos inteiramente. Apesar de uma situação difícil, Moçambique precisa de ter acesso a tecnologias modernas e deve educar a sua população para o seu uso. A questão não é “se” os computadores são precisos mas “quantos” e “para quê.”

comunicação, em especial a rádio, para dar resposta às necessidades de aprendizagem identificadas.

### 3.2.7 Baseando nos recursos dos sistemas tradicionais de aprendizagem e de conhecimento

O mundo moderno muito frequentemente ignora ou erradica as sociedades tradicionais, talvez mesmo com mais incidência que na era colonial e com as crescentes pressões na era actual da globalização. Com frequência, nós desdenhamos a riqueza de conhecimento e de habilidades que permitiram às pessoas viver no seu contexto durante séculos ou até milénios, resolvendo os problemas que o seu ambiente lhes colocou e criando estruturas sociais e organizações que normam as suas vidas e lhes permitem compreender o mundo. Apesar da influência destrutiva do colonialismo, do imperialismo e da guerra na vida das populações em Moçambique e nos seus sistemas tradicionais de vida, os seus sistemas de valores e de conhecimento sobrevivem. É importante que as actividades do projecto interajam com esses sistemas e se baseiem neles em vez de os contrariar e que o pessoal do projecto se esforce para aprender de e com as pessoas com quem trabalha, do que apenas ensinar. Há uma atenção crescente para essas ligações que já existem em Moçambique, como, por exemplo, nos projectos que promovem a interacção e respeito entre os educadores tradicionais e o professor da escola.

### 3.2.8 Tomar em consideração as estruturas locais

Politicamente, e particularmente ao nível local, há uma confiança significativa nas estruturas do poder tradicional na facilitação dos esforços de desenvolvimento. Apesar da importância deste procedimento em muitos aspectos, ele passa por inúmeras dificuldades. Durante a era colonial os portugueses quebraram o poder dos Reis locais (mwenes) que se lhes opunham, nomeando, por vezes, outros para a posição de líderes tradicionais (régulos). Após a independência, na consolidação do poder e na promoção dos ideais socialistas de igualdade, a Frelimo retirou a maior parte dos poderes dos régulos, levando a que muitos deles se aliassem à Renamo após o início da guerra. Hoje, o governo da Frelimo aceita melhor a importância dessas estruturas de poder ao nível local, mesmo para introduzir mudanças que põem em causa essas estruturas, tais como programas que visam promover o papel da mulher. Existe até legislação preparada que tenta formalizar alguns desses sistemas de poder tradicional, mas as dificuldades são consideráveis. Em muitas regiões, as famílias legítimas dos mwenes questionam a legitimidade do poder dos régulos. Para além disso, em muitas zonas afectadas pelo conflito, há uma luta de poder entre dois régulos, um simpatizante da Frelimo e outro da Renamo (SNV, 1997).<sup>6</sup>

Apesar das dificuldades, a maior parte das actividades promovidas pelo governo, pelas ONGs e pelos doadores nas zonas rurais, começam por trabalhar com este leque de líderes locais. Uma parte da aprendizagem requerida ao pessoal do projecto envolve o descobrir como o poder e a autoridade estão distribuídos em cada uma das comunidades, incluindo que conflitos e divisões existem, dado que nenhuma comunidade é uma unidade íntegra e dada, particularmente, a complexidade das sociedades pós-conquista e pós-colonialismo. Há uma força pela mudança em qualquer comunidade e o pessoal do projecto tem que estar consciente das forças que as actividades do projecto poderão estar a reforçar e aquelas que poderão estar a contrariar. Quanto maior for essa consciência e a sensibilidade, maiores serão as probabilidades de as actividades do projecto serem efectivas e, finalmente, sustentáveis, do que desviadas ou até prejudiciais. Esta análise também fundamenta a razão

---

<sup>6</sup> Esta situação levou a alguns dirigentes Católicos em Nampula a dizer: “De facto, líderes tradicionais já não existem, porque eles dependem das vontades políticas e não das tradições e a população está confusa sobre a quem dar ouvidos em qualquer situação” (SNV, 1997, pp 12-14).

de as ideias sobre a participação e a propriedade comunitárias deverem ser vistas como um processo e não como um estado final ideal.

### 3.2.9 Continuidade a longo-termo

Muitas actividades de educação e de desenvolvimento são fragmentadas e compartimentalizadas. Essencial para uma abordagem de ASF é a atenção dada às necessidades de aprendizagem como um todo, fazendo ligações entre as audiências e entre os sectores, como foi atrás abordado. É igualmente importante a necessidade de estar nesta actividade por um prazo longo e desenvolver uma capacidade de seguimento a partir do nível individual ao do sistema. Frequentemente as actividades de educação e de formação não prestam atenção e não têm nenhuma ligação com o que acontece com os seus alunos após a formação. Durante décadas os educadores têm dito de que precisamos de uma série de possibilidades educativas interligadas ao longo da vida, que tenham ligações fortes com o resto da sociedade. Ao nível individual, isto significa construir um sistema que ofereça aos indivíduos uma vida de opções educativas contínuas bem como a possibilidade de contribuir na determinação de o que essas opções são. Ao nível do sistémico, isso significa de que se deve reconhecer a necessidade a longo prazo de um tal sistema que, para poder responder às necessidades em evolução dos indivíduos e comunidades, deverá fundamentalmente ele próprio ser uma organização em aprendizagem.

### **3.3 Localização do projecto**

Pesquisas preliminares anteriores a esta missão sugeriram que as províncias de Nampula ou Sofala poderiam ser locais bons para iniciar o projecto, pelo que durante a primeira semana da missão a equipa se dividiu para visitar as duas províncias. Discutimos também outras possibilidades de localização do início do projecto. O resultado dessas visitas e das discussões subsequentes convenceu-nos de que a Província de Nampula tem algumas vantagens significativas como o local para iniciar o projecto. A recomendação da equipa é por isso a de seleccionar Nampula pelas razões apresentadas a seguir.

### 3.3.1 Tamanho da população

A equipa acredita que a atenção inicial na criação de um ambiente de aprendizagem sem fronteiras em Moçambique deverá estar concentrada num espaço geográfico limitado, mas que, no entanto, seja uma área do país significativa e substancialmente importante. Um factor que substancia a escolha de Nampula é o tamanho da população desta província. Ela tem aproximadamente três milhões de habitantes e é a segunda maior área administrativa do país. Desenvolver um projecto com sucesso em tal área tornará evidente o potencial de tal abordagem noutras áreas.

### 3.3.2 Parte do desfavorecido Norte

Enquanto que Moçambique como um todo enfrenta uma situação difícil, há variações regionais significativas dentro do país. Algumas das áreas mais desfavorecidas estão nas províncias nortenhas, das quais Nampula é parte. No geral, o Norte é mais agrícola e tem indicadores mais baixos de bem-estar básico em áreas tais como saúde e educação do que o resto do país (United Nations Agencies in Mozambique, 1997). Por essas razões, as províncias nortenhas começam a receber uma atenção maior de projectos direccionados para o desenvolvimento e seria um bom local para o projecto começar.

### 3.3.3 Infraestruturas de desenvolvimento que ainda precisam de ser desenvolvidas

Ao seleccionar a localização inicial de um projecto como este, é preciso encontrar o equilíbrio entre o trabalhar nas condições mais difíceis, que é onde o apoio é necessário com urgência e trabalhar em condições menos difíceis, onde um melhor acesso a infraestruturas torna a implementação mais viável. Enquanto que a província de Nampula é parte do desfavorecido Norte, é também dentre ele a província que está em melhor situação. A escolha de Nampula alcança, assim, um bom equilíbrio. A sua população enfrenta uma situação extremamente difícil. Por outro lado, existem infraestruturas físicas e sociais adequadas para poder reduzir de algum modo as barreiras, que já são suficientemente numerosas, para a implementação do projecto. É claro que dentro de Nampula há variações consideráveis na situação e, por isso, o projecto irá encontrar, de muitas formas, uma variedade considerável de condições, tal como no país como um todo. Para além disso,

como é comum noutros locais, a maior parte dos programas do governo e das ONGs encontram-se em áreas relativamente mais acessíveis e mais desenvolvidas da província. Na verdade, um dos maiores desafios do projecto será o de tentar apoiar a extensão da expansão dos esforços existentes para as áreas mais remotas e inacessíveis de Nampula.

#### 3.3.4 Um só grupo étnico/linguístico

A província de Nampula é habitada por um grupo étnico e linguístico de aproximadamente três milhões de pessoas. Outros tantos falantes da língua Emakua vivem nas províncias vizinhas de Cabo Delgado, Niassa e na alta Zambézia, uma circunstância que poderá facilitar a difusão de uma iniciativa de desenvolvimento com sucesso em Nampula para outras zonas do país. O total de aproximadamente seis milhões de falantes de Emakua espalhados pelas diferentes províncias constitui mais ou menos um terço da população moçambicana. Um desenvolvimento significativo através da aprendizagem em tal proporção da população é uma condição excelente para se expandir tal acção pela nação como um todo. A característica mono-linguística da província será um factor facilitador em termos de permitir a evolução das comunidades de aprendizagem em que a barreira entre a língua oficial, o Português, e a língua mãe dos seus membros possa ser mais fácil e naturalmente atravessada. Uma única identidade étnica será também importante para facilitar a interacção entre as diferentes comunidades de aprendizagem para inspirar um crescimento colectivo, em vez de isolado. A experiência ganha irá permitir um desempenho melhor ao sistema quando ele expandir para incorporar áreas étnicas e linguísticas mais diversas.

#### 3.3.5 Necessidades de aprendizagem agudas em várias dimensões

Para trazer a aprendizagem para fora da situação, às vezes parecida com a de um “ghetto” (Hirsch, 1992), do sistema escolar, é importante atender às necessidades de aprendizagem de uma forma integrada. Não só as necessidades de aprendizagem individuais estão ligadas a propósitos diferentes, de modo a que uma necessidade de aprendizagem pode servir vários propósitos ao mesmo tempo, mas também esses propósitos são eles próprios, frequentemente interligados e constituem um todo que, como tal, motiva os esforços de desenvolvimento humano. Considerados em isolado, eles muitas vezes falham em proporcionar tal motivação, donde que uma certa coerção não é estranha a muitos sistemas

de aprendizagem baseados em abordagens de aprendizagem parciais, em vez de holísticas. Tendo em conta a larga diversidade de necessidades de aprendizagem encontrada pela missão na província de Nampula, não é difícil imaginar um todo ligado e, de facto muito melhor, deixar a comunidade ela própria, através da sua participação no desenho do projecto, determinar como as necessidades de aprendizagem estão interligadas. Na perspectiva da missão, era por de mais claro que muitos dos esforços de aprendizagem relacionados com o desenvolvimento agrícola na província não alcançam os resultados desejados porque as ligações necessárias não existem. Por exemplo, aprender a aplicar técnicas agrícolas mais eficientes, ou técnicas mais eficientes de preparação local de produtos para a sua comercialização, leva a frustração se o processo de comercialização ele próprio, ou as infraestruturas que o facilitam, constrangerem o fluxo de produtos do produtor para o consumidor. Nesse caso a aprendizagem é, também, necessária para aliviar tais constrangimentos. De um modo similar, as pessoas precisam de um total de circunstâncias de vida que lhes assegure o sustento. Uma parte dessas circunstâncias de vida tem a haver com condições de saúde, nutrição, acesso a serviços (incluindo, por exemplo, escolarização e crédito, para mencionar uns poucos), saneamento, sustentabilidade ambiental, e outros que tais, cada um deles ligado a necessidades de aprendizagem. Enquanto que, eventualmente, um ambiente em que a aprendizagem ocorre de uma forma aberta, como expresso pela ideia de aprender sem fronteiras, irá cobrir as constantemente crescentes variedades de necessidades de aprendizagem, é importante, no início, fazê-lo atendendo a um número reduzido de tais necessidades de aprendizagem. Essa variedade deverá constituir tanto um todo integrado, como ter um potencial inerente de crescimento. A província de Nampula tem o potencial para que tais núcleos de crescimento sejam identificados dentro do seu ambiente de aprendizagem.

### 3.3.6 Parceiros activos com uma visão de ASF

Nampula tem a sorte de ter um grupo inovativo e dinâmico de organizações locais, nacionais e internacionais, trabalhando no desenvolvimento. Como mencionado atrás, ficamos muito impressionados com a comunidade de ONGs em Nampula, pela sua diversidade, competência, sua penetração e compromisso. O mesmo poderá ser dito sobre muitos dos programas do governo em que, apesar da falta de fundos, o pessoal mantém um compromisso e, quando possível, realizam programas com bastante sucesso. Doadores



internacionais estão também a fazer um trabalho significativo em Nampula, particularmente os Holandeses, que têm sido chaves na implementação de programas de longo termo para a melhoria de muitos aspectos da infraestrutura económica e social da província. Particularmente importante é que todos estes potenciais parceiros partilham, no geral, a visão da necessidade de desenvolver instituições e estruturas através das quais as fronteiras hoje limitantes possam ser facilmente atravessadas e nas quais é a activa participação dos beneficiários de aprendizagem que determina as direcções da aprendizagem.

### 3.3.7 Disponibilidade de informação e de documentação

Como em muitos países, é difícil em Moçambique encontrar informação actualizada e segura, mesmo sobre as condições ao nível nacional. Por exemplo, apesar de se ter concluído um recenseamento populacional recente, os seus dados ainda estão a ser analisados e os dados mais seguros são os do recenseamento de 1980. Alguns inquéritos familiares foram entretanto concluídos, mas as dificuldades de uma amostragem representativa, particularmente durante os anos da guerra, tornam-nos duvidosos. A informação desagregada por nível regional, provincial e distrital é ainda mais difícil de se encontrar. No entanto, em Nampula há mais informação e documentação disponível do que se poderia esperar. Isto deve-se principalmente às actividades de desenvolvimento abordadas atrás, particularmente pela Holanda que, ao preparar os seus planos de assistência, promoveu uma série de excelentes estudos qualitativos e quantitativos relacionados com as áreas de agricultura, educação e saúde, entre outros (veja a secção de referências bibliográficas). Esta informação será de grande ajuda para a planificação do projecto ASF.

### 3.3.8 Infraestrutura dos meios de comunicação diversificada e em expansão

Na província de Nampula, como visto antes, muito precisa ainda de ser feito para se criar uma infraestrutura de comunicação. No entanto, entre todos os meios, as perspectivas de melhoria são boas. A *Rádio Moçambique* já está a aumentar a sua capacidade de transmissão. Com um novo transmissor de ondas médias de 50 kW ela cedo fará a cobertura de toda a província. A *TDM* tem planos elaborados para o desenvolvimento da telefonia. Durante a visita da missão ao distrito de Ribáuè não havia um único telefone. No entanto, esta situação tornar-se-á história muito em breve. Muitas pessoas com quem falamos na

Cidade de Nampula têm acesso ao e-mail. Os serviços postais deixam muito a desejar. Uma carta de Ribáuè demora vários dias a chegar ao seu destino na capital provincial, numa distância que a equipa da missão cobriu nalgumas horas num carro de tracção às quatro rodas. No entanto, mesmo aqui, há planos para se melhorar o sistema. Os jornais, de momento, muito raramente alcançam zonas fora da capital provincial. A imprensa rural não existe. Seria de muita utilidade estudar-se as possibilidades de a desenvolver.

Ao se desenvolver a infraestrutura da comunicação em Nampula, não se deve olhar apenas na instalação de equipamentos, mas dar atenção particular às formas de acesso e utilização da tecnologia. A criação de centros de recursos de aprendizagem comunitários é sugerida como um modelo para possibilitar o crescimento da infraestrutura tecnológica e da sua utilização. Através da criação de um fundo flexível, do aumento da consciência através do uso dos meios de comunicação social e da provisão de apoio técnico específico através de uma rede de *animadores de aprendizagem* (veja acima), as comunidades poderão ser convidadas a propôr e a ajudar a construir e a dar forma aos seus próprios centros de recurso.

Deve ser também realçado que o desenvolvimento tecnológico precisa de ser abordado por diferentes níveis de perspectivas. Há, por exemplo, tanta necessidade de radiodifusão ao nível nacional ou provincial como do seu desenvolvimento ao nível comunitário. Isto proporciona, ao nível da província de Nampula e para o caso específico da rádio, uma excelente oportunidade de colaboração entre a *Rádio Moçambique*, a *Rádio Encontro* e a experiência de rádio comunitária que o Instituto de Comunicação Social (ICS) pretende promover. Deve ser ainda realçado que a tecnologia precisa de ser concebida como um ambiente em que diferentes meios operam. Os meios de comunicação podem perfeitamente co-existir e a exploração de tal ambiente é mais uma questão de que meio deverá ser usado *junto com* que outro meio, do que, que meio em particular deve ser usado *em vez de* de que outro meio.

A nossa experiência em Moçambique e a análise acima levam-nos a fazer algumas recomendações com relação aos planos para as próximas fases deste projecto. Para a próxima fase, a composição da equipa é uma questão importante. Nós recomendamos que ela seja constituída predominantemente por pessoas que estejam bem familiarizados com Moçambique e que haja pessoas que sejam especialistas nas seguintes áreas: género, agricultura, emprego e economia, educação de adultos, educação à distância e sistemas tradicionais de aprendizagem. Alguns membros da equipa devem estar familiarizados com Nampula, com o trabalho das ONGs e com a cultura da comunidade islâmica. Apesar de alguns membros da equipa poderem desempenhar um papel múltiplo, a cobertura destas (e outras) especialidades será difícil de se alcançar numa equipa de tamanho razoável. Por isso, poderá ser benéfico ter consultores por períodos curtos a trabalhar com a equipa. Este trabalho deverá ser remunerado dado que a fase de desenho do projecto necessitará de trabalho muito intensivo dos especialistas nessas áreas, que não pode ser esperado que seja feito voluntariamente. Nós achamos também que a equipa deveria permanecer por 4 semanas de modo a produzir um desenho concreto e por razões de continuidade é muito importante que Jan Visser seja um membro da equipa pelo período mais longo possível.

Apesar de os planos actuais não considerarem necessário um seminário até à terceira fase, poderá ser possível e benéfico ter um pequeno seminário local, por um ou dois dias no fim da segunda fase, talvez em Nampula (se fôr escolhido como o local do projecto) no fim da terceira semana. Algumas ideias iniciais do desenho do projecto poderão ser a motivação para um re-desenho participativo durante o seminário. O seminário poderá ainda ser o meio para ajudar a criar o ambiente para a formação de um órgão provincial consultivo. Os resultados do re-desenho pelo seminário poderão ser concretizados ao longo da última semana da missão e o relatório ser circulado para o seminário nacional da terceira fase, que deverá incluir também todas as pessoas envolvidas no seminário local. Isso poderá ajudar a criar algumas ligações directas entre os envolvidos no começo do projecto e os que poderão estar interessados na sua expansão.

- Anzalone, S. (Ed.) (1995). *Multichannel learning: Connecting all to education*. Washington, DC: Education Development Center. Center.
- Bureau de Informação Pública (1996). *Profile Mozambique*. Maputo, Mozambique: Bureau de Informação Pública.
- Boorstin, D. J. (1983). *The discoverers: A history of man's search to know his world and himself*. New York, NY: Random House
- Brown, F. B. & Brown, Y. (1994). Distance education around the world. In B. Willis (Ed.), *Distance education strategies and tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Coulter, J. and Sondhi, J. R. (1996). *Warehousing and Inventory Credit in Northern Mozambique: Project Formulation Mission*. Maputo, Mozambique: Netherlands Ministry for Development Co-operation.
- De Vletter, F (1997) *Employment and Sustainable Livelihoods*. Country Review for Mozambique, prepared for UNESCO in collaboration with ILO, February 1997. Maputo, Mozambique: United nations Development Programme.
- Direcção Nacional de Estatística (1994). *Projecções anuais de população por províncias: 1990-2000*. Maputo, Mozambique: Direcção Nacional de Estatística.
- Easton, P. and Klees, S. (1990). Education and the economy: Considering alternative perspectives. *Prospects*, 20(4), 413-28.
- Embaixada do Reino dos Países Baixos (1996). *Programa Estratégico de Nampula*. Maputo, Moçambique: Embaixada do Reino dos Países Baixos.

- Embaixada do Reino dos Países Baixos (1997). *Programa de Agricultura em Nampula*. Maputo, Moçambique: Embaixada do Reino dos Países Baixos.
- Hanlon, J. (1996). *Peace without profit: How the IMF Blocks Rebuilding in Mozambique*. Oxford, U.K.: James Currey.
- Hirsch, D. (1992). *City strategies for lifelong learning*. (A report by the Centre for Educational Research and Innovation of the Organization for Economic Cooperation and Development, prepared for the Second Congress on Educating Cities, Gothenburg, November, 1992.) Gothenburg, Sweden: Göteborgs Stad Utbildning.
- Martins, Z. (1990). *Aproveitamento escolar no SNE: Contribuição para um estudo de disparidades regionais e de sexo com referencia no EPI*. Maputo, Mozambique: Ministério de Educação.
- Ministério de Educação (1997). *Plano Estratégico de Educação 1997-2001*. Maputo, Mozambique: Ministério de Educação.
- Ministério de Educação. (1996). *Development of Education: National Report of Mozambique*. Maputo, Mozambique: Ministério de Educação.
- Ministério de Educação (1994). *Relatorio da Direcção Nacional de Planificação*. Maputo, Mozambique: Ministério de Educação.
- Mondlane, E. (1969). *The struggle for Mozambique*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Mtobi, M. B. (1996). *Vocational education and training in Nampula: Ribaue Agricultural School*. Maputo, Mozambique: Netherlands Embassy.
- Katupa, J.M.M. (1985). *Panorama Lingüístico de Moçambique e a Contribuição da Linguística na Definição de uma Política Linguística Aprovada*. Maputo, Mocambique: Universidade Eduardo Mondlane

- Mukhopadhyay, M. (1995). Multichannel learning: The case of National Open School, India. In S. Anzalone (Ed.), *Multichannel learning: Connecting all to education*. Washington, DC: Education Development Center.
- Passos, A., Machado, G., Tembe, H. and Mabuza, D. (1996a). *Análise da situação educacional na província de Nampula: Ensino geral, técnico profissional, superior, educação não-formal e informal, ONGs, e órgãos de informação*. Maputo, Mozambique: Netherlands Embassy.
- Passos, A., Machado, G., Tembe, H. and Mabuza, D. (1996b). *Análise da situação educacional na província de Nampula: Ensino pre-universitário, técnico profissional, superior, educação não-formal e informal, ONGs, e órgãos de informação*. Maputo, Mozambique: Netherlands Embassy.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates languages*. New York, NY: William Morrow and Company, Inc.
- Plank, D. (1993). Aid, debt, and the end of sovereignty: Mozambique and its donors. *Journal of Modern African Studies*, 31(3), 407-430.
- Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Sadiman, A. S., Seligman, D. & Rahardjo, R. (1995). *SMP Terbuka: The Open Junior Secondary School, An Indonesian case study*. Paris, France: UNESCO.
- SNV - Organização Holandesa de Desenvolvimento (1997) *Práticas de poupança e crédito na região de Angoche*. Maputo, Mozambique: SNV - Organização Holandesa de Desenvolvimento.

- United Nations Agencies in Mozambique (1997). *Common Country Assessment for Mozambique*. Maputo, Mozambique: UNDP
- United Nations Development Programme (1997). *Human Development Report*. New York, NY: Oxford.
- United States Agency for International Development (1992). *Mozambique: Education Sector Assessment*. Maputo, Mozambique: United States Agency for International Development.
- Visser, J. (1997). *Multilingualism in a pervasive learning environment*. Paper prepared for the Colloque International sur 'Le Plurilinguisme dans la Société de l'Information,' to be held 4 to 6 December 1997, UNESCO, Paris, France (available via World Wide Web site <http://www.education.unesco.org/lwf/>).
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York, NY: Simon and Schuster.
- World Bank.(1996).*World Development Report*. Washington, DC: World Bank.

(consultada, mas não citada no relatório)

Centro de Informatica da Universidade Eduardo Mondlane (1997). Em Direcção à Sociedade de Informação. Maputo, Mocambique: Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane

Ministerio da Educacao (1997). Balanco das Actividades Desenvolvidas desde o ultimo Conselho Coordenador. Maputo, Mocambique: Ministério de Educação

Direcção Provincial de Educacao (1994). Avaliacao Final do Projecto de Educacao de Adultos. Beira, Mocambique: Direcção Provincial de Educação

Ministerio da Educacao (1997). Analise do Aproveitamento Escolar de 1996. Maputo, Mocambique: Ministério de Educação



## PESSOAS CONTACTADAS

### Pessoas contactadas individualmente em Maputo

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Zuber Ahmed                | Consultor independente para as ONGs  |
| Maria José Artur           | Universidade Eduardo Mondlane  |
| António G. Carrasco        | Director Geral substituto, Instituto de Comunicação Social                     |
| Henk Frencken              | Universidade Eduardo Mondlane, STADEP  |
| Roeland van de Geer        | Embaixador do Reino dos Países Baixos  |
| Machado de Graça           | Rádio Moçambique   |
| Jules Jongma               | Embaixada do Reino dos Países Baixos, Chefe, Cooperação para o Desenvolvimento |
| Venâncio Massingue         | Director, Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane               |
| Luís Filipe de Lucas Mhula | Telecomunicações de Moçambique   |
| António J. Botelho Moniz   | Televisão de Moçambique  |
| Yolanda Moussa             | Televisão de Moçambique  |
| Arnaldo Nhavoto            | Ministro de Educação   |

Mateus M. Simbine Telecomunicações de Moçambique

Muriel Visser Embaixada do Reino dos Países Baixos, Responsável do Sector de Educação

Fion de Vletter Consultor independente

Gomes de Rosário Xavier Zita Telecomunicações de Moçambique

**Pessoas contactadas como um grupo durante um seminário de análise da situação em Maputo**

Augusto Alexandre Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

Lucas Balate Direcção Nacional do Ensino Técnico

Gilberto A. Botas Ministério de Trabalho, Formação Profissional

Vasco Camondimo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Flora Chirindza Direcção Nacional do Ensino Primário

Della Mercedes Correia Ministério de Saúde

David Cossa Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

António Mizé Francisco Instituto de Aperfeiçoamento de Professores  
Departamento de Ensino a Distância

Pedro Miguel Francisco ADEMO

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Paulino Gaudêncio         | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação   |
| Fárida Gulamo             | ADEMO, Técnico da E.E.  |
| Manuel Zianza Guru        | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação,<br>Departamento de Formação de Professores |
| Lucas Chomera Jeremias    | Ministério de Saúde   |
| Frédérique Ledoux         | ADEMO / Handicap International  |
| Quiteria Mabote           | Direcção Nacional do Ensino Técnico (DINET)   |
| Adélia Machaieie          | Instituto de Aperfeiçoamento de Professores   |
| Armando Machaieie         | Instituto de Aperfeiçoamento de Professores   |
| Fernanda Machave          | Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP)   |
| Moises Ernesto Magacelane | Instituto de Aperfeiçoamento de Professores   |
| Gloria Pedro Manhiça      | Instituto de Aperfeiçoamento de Professores   |
| Lénia Mapelane            | Action Contre la Faim   |
| Salvador D. Matavele      | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação<br>Departamento de Ciências Naturais        |
| Ernesto Muianga           | Instituto de Aperfeiçoamento de Professores   |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Salazar Manuel Picardo     | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação  |
| Mariano Tasso              | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação<br>Departamento de Ciências Naturais                 |
| Samaria dos Anjos Tovela   | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação<br>Departamento de Português                         |
| Constância Azarias Xerinda | Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação<br>Chefe, Departamento de Desenvolvimento Curricular |

#### **Pessoas contactadas em Nampula**

|                      |   |
|----------------------|---|
| Manuel Aissa         | Direcção Provincial de Educação                       |
| António Álvaro       | Direcção Provincial de Educação                       |
| Arno Ambrosius       | Delegação da Embaixada dos Países Baixos em Nampula   |
| Januário Bernardo    | Director Provincial de Educação                       |
| Amândio Caetano      | Direcção Provincial de Trabalho                       |
| Raúl Carvalho        | Projecto Osuwela, Nampula                             |
| Agosto José Cornélio | Organização de Juventude para o Desenvolvimento Rural |
| Joel Cossa           | Instituto de Comunicação Social, Nampula              |
| Miguel Gonçalves     | SALAMA  |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Ibraimo Issufo              | Comunidade Muçulmana da Província de Nampula                             |
| Taco Kooistra               | SNV, Organização holandesa de desenvolvimento                            |
| Jaime António Machincha     | Rádio Moçambique, Nampula  |
| Saide Momade                | Cooperative Learning USA (CLUSA)   |
| Ruth Claudina Monjane       | Cooperative Learning USA (CLUSA)   |
| Matias Bassiano Mulesina    | Direcção Provincial de Educação  |
| Mário Barata Mutacaliua     | Administrador, Distrito de Ribaué  |
| Carlos A. Natividade        | Projecto Osuwela, Nampula  |
| Norberto Ricardo Nunacilaro | Direcção Provincial de Educação  |
| Luís Alberto Rodrigues      | Rádio Encontro   |
| Ana Paula dos Santos        | Empresa Correios de Moçambique   |
| Maria Helena Taipo          | Gabinete de Promoção de Emprego  |
| Juma Taratibo               | Director, Centro Formação de Quadros de Educação de Adultos de Mutauanha |
| José Alves Trindade         | Direcção Provincial de Educação  |
| Costa Simeão Vascos         | Associação para o Desenvolvimento das Organizações Comunitárias          |

|                  |   |
|------------------|---|
| Alberto Viegas   | Consultor UNCDF                             |
| Bridget Walker   | Consultor independente                      |
| Victorino Xavier | Director Provincial de Agricultura e Pescas |

### **Pessoas contactadas em Sofala**

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| José Luís Alexo             | Chefe de departamento de Planificação                  |
| D. Amélia                   | Directora do Centro de Mulheres PIONEIROS              |
| Luo Nhamaze Andrego         | Coordenador Provincial do IAP                          |
| Francisco J. Xavier Barroso | Director do Instituto Nacional de Educação de Adultos  |
| Alves Manuel Cagana         | Chefe do Departamento Pedagógico                       |
| João Celestino              | Inspector - Chefe de Educação                          |
| José Durbeque               | Delegado Provincial da Radio Moçambique                |
| Paulo Jaime Fortuna         | Coordenador de Educação de Adultos                     |
| António Francisco           | Director Substituto de Saúde                           |
| Caiado Freia                | Reitor da Universidade Pedagógica (Delegação da Beira) |
| Manuel Golias               | GTZ  |
| José Saraiva Ligonha        | Director do Centro de Educação de Adultos de MAKOMBE   |

|                        |  |
|------------------------|--|
| Acácio Ramos Massochua | Director Provincial das TDM                      |
| Elias Bernardo Nhambe  | Director Provincial do Trabalho                  |
| M.Nhamaze              | Director Distrital de Educação de Nhamatanda     |
| Tereza Nhoana          | Coordenador do Projecto de Educação da Rapariga  |
| António Patuli         | Director da Escola Industrial da Beira           |
| António Pereira        | Director Provincial dos Correios de Moçambique   |
| Alberto Ponches        | ORMOSIEM   |
| A. Rodrigues           | Director do Centro de Formação Profissional INEP |
| Vera Maria Velho       | Coordenadores da ORMOSIEM                        |
| -----                  | Coordenadora da GTZ                              |
| -----                  | Directora do Centro da OMM de TICA               |

### **LISTA DE ABREVIATURAS DE NOMES DE ORGANIZAÇÕES MENCIONADAS NESTE RELATÓRIO:**

|               |  |
|---------------|--|
| <b>ADOC</b>   | ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS  |
| <b>ADEMO</b>  | ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES MOÇAMBICANOS  |
| <b>ADPP</b>   | AJUDA PARA O DESENVOLVIMENTO DO POVO PARA O POVO   |
| <b>AMR</b>    | ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES RURAIS   |
| <b>ASF</b>    | APRENDER SEM FRONTEIRAS  |
| <b>CIDA</b>   | AGÊNCIA CANADIANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL   |
| <b>CIUEM</b>  | CENTRO DE INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE   |
| <b>CLUSA</b>  | COOPERATIVE LEARNING USA   |
| <b>DINET</b>  | DIRECÇÃO NACIONAL PARA O ENSINO TÉCNICO  |
| <b>DNEP</b>   | DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO   |
| <b>DPAP</b>   | DIRECÇÃO PROVINCIAL DE AGRICULTURA E PESCAS  |
| <b>DPE</b>    | DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO  |
| <b>FUMASO</b> | “FUNGULA MASO” “FUNGULANI MACHISSO” (ABRIR OS OLHOS) ONG NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS |



|              |   |
|--------------|---|
| <b>GOM</b>   | GOVERNO DE MOÇAMBIQUE                                 |
| <b>GPE</b>   | GABINETE DE PROMOÇÃO DE EMPREGO                       |
| <b>GTZ</b>   | COOPERAÇÃO TÉCNICA ALEMÃ                              |
| <b>IAP</b>   | INSTITUTO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES           |
| <b>IBIS</b>  | ONG DINAMARQUESA                                      |
| <b>ICS</b>   | INSTITUTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL                       |
| <b>IDIL</b>  | INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INDÚSTRIA LOCAL   |
| <b>IIEP</b>  | INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING      |
| <b>OIT</b>   | ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA O TRABALHO             |
| <b>FMI</b>   | FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL                         |
| <b>INDE</b>  | INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO |
| <b>INEA</b>  | INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS             |
| <b>LWF</b>   | LEARNING WITHOUT FRONTIERS                            |
| <b>MAP</b>   | MINISTÉRIO DE AGRICULTURA E PESCAS                    |
| <b>MINED</b> | MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO                                |
| <b>OJDR</b>  | ORGANIZAÇÃO DE JOVENS PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL    |
| <b>OMM</b>   | ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA                     |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ORMOSIEM</b> | ORGANIZAÇÃO MOÇAMBICANA DE SERVIÇOS INTERMEDIÁRIOS PARA AS MICRO-EMPRESAS |
| <b>PAPIR</b>    | PROJECTO DE APOIO À PEQUENA INDÚSTRIA RURAL                               |
| <b>PROAGRI</b>  | PROGRAMA NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA                   |
| <b>RM</b>       | RÁDIO MOÇAMBIQUE  |
| <b>RTK</b>      | RÁDIO-TELEVISÃO KLINT   |
| <b>SALAMA</b>   | ONG DE NAMPULA TRABALHANDO NA SAÚDE                                       |
| <b>SNV</b>      | ONG HOLANDESA PARA O DESENVOLVIMENTO                                      |
| <b>TDM</b>      | TELECOMUNICAÇÕES DE MOÇAMBIQUE  |
| <b>TVM</b>      | TELEVISÃO DE MOÇAMBIQUE   |
| <b>UEM</b>      | UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE   |
| <b>UNDP</b>     | PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO                         |
| <b>UP</b>       | UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA   |
| <b>UNCDF</b>    | FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO CAPITAL                    |
| <b>UNESCO</b>   | ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA          |
| <b>UNICEF</b>   | FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA                                   |
| <b>USAID</b>    | AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL           |