

# Retratos da planificação educativa em escolinhas comunitárias de Moçambique

Clara Craveiro, Ana Pinheiro, Paula Medeiros & Brigitte Silva

---

## Resumo

O artigo apresenta o resultado de uma análise documental efetuada a 406 planificações da prática educativa de monitores de nove escolinhas de gestão comunitária da província de Niassa, em Moçambique. Estas escolinhas comunitárias constituem uma resposta educativa a crianças até aos 6 anos e enquadram-se num projeto desenvolvido pela Diocese de Lichinga que, com a parceria e apoio de outras organizações não governamentais, ao longo de mais de 20 anos, tem tido como intuito reforçar a oferta e a melhoria da qualidade do trabalho na área da educação pré-escolar. Esta análise permitiu caracterizar o modo de planificar dos monitores responsáveis pela prática educativa das escolinhas comunitárias, identificando aspetos formais e pedagógicos, nomeadamente no que diz respeito às intencionalidades, aos conteúdos, às atividades e experiências educativas que proporcionam, à organização do espaço e do tempo, ao papel destinado à criança nestes processos e à reflexão e avaliação sobre a intervenção. Os dados foram reveladores do trabalho de formação já realizado junto destes monitores permitindo equacionar melhorias ao nível da formação e intervenção destes profissionais, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de assumirem, cada vez mais, uma atitude construtora do currículo.

---

## Palavras-chave:

Moçambique; escolinhas comunitárias do Niassa; educação de infância; planificação

## Portraits of educational planning in community schools in Mozambique

**Abstract:** This paper describes the results of a documentary analysis carried out on 406 early childhood educator's planning documents. These documents were collected from nine "Escolinhas Comunitárias" (Community Schools) in the province of Niassa, in Mozambique. These Community Schools are an educational response to children up to 6 years old and are included in a wider project developed by the Diocese of Lichinga called Othukumana-Juntos. Having support from non-governmental organizations for more than 20 years, this project aims to strength and improve the quality of Early Childhood Education. The data analysis allowed us to determine patterns, characterizing the way planning is built and registered. It was also possible to realize how Early Childhood Educators in Community Schools, identify formal and pedagogical aspects, regarding intentions, purposes, contents, educational activities, and experiences that they provide and plan. Organizing space and time as well as the children's role in these processes were analysed in planning documents where professionals registered evaluation and interventions. The way these professionals develop their work, revealed improvements on how training and intervention is carried out as well to the need to assume a constructive attitude towards the curriculum.

**Keywords:** Mozambique; Niassa community schools; early childhood education; planning

## Portraits de la planification éducative dans écoles communautaires au Mozambique

**Résumé:** Cet article présente le résultat d'une analyse documentaire réalisée sur 406 plans de pratique éducative des moniteurs de neuf écoles communautaires dans la province de Niassa, au Mozambique. Ces écoles communautaires constituent une réponse éducative pour les enfants jusqu'à six ans et font partie d'un projet développé par le diocèse de Lichinga qui, avec le partenariat et le soutien d'autres organisations non gouvernementales, depuis plus de 20 ans, vise à renforcer l'offre et l'amélioration de la qualité de travail dans le domaine de l'éducation préscolaire. Cette analyse, a permis de caractériser la façon de planifier des moniteurs responsables de la pratique éducative des écoles communautaires, en identifiant les aspects formels et pédagogiques, à savoir, en ce qui concerne les intentions, le contenu, les activités et les expériences éducatives qu'ils fournissent, à l'organisation de l'espace et du temps, au rôle destiné à l'enfant dans ces processus et la réflexion et à l'évaluation de cette intervention. Les données sont révélatrices du travail de formation déjà effectué auprès de ces moniteurs, permettant d'envisager l'amélioration du niveau de formation et d'intervention de ces professionnels, en particulier en ce qui concerne le besoin d'assumer, de plus en plus, une attitude constructive du curriculum.

**Mots-clés:** Mozambique; écoles communautaires de Niassa; école maternelle; planification

## Retratos de la planificación educativa en escuelas comunitarias de Mozambique

**Resumen:** Este artículo presenta el resultado de un análisis documental realizado sobre 406 planes para la práctica educativa de monitores de nueve escuelas de gestión comunitaria de la provincia de Niassa, en Mozambique. Estas escuelas comunitarias son una respuesta educativa para niñas y niños de hasta 6 años y forman parte de un proyecto desarrollado por la Diócesis de Lichinga (Niassa - Mozambique) que, con la colaboración y el apoyo de otras organizaciones no gubernamentales, durante más de 20 años, ha tenido como objetivo reforzar la oferta y mejorar la calidad del trabajo en el ámbito de la educación preescolar en esta provincia. Este análisis permitió caracterizar la forma de planificación de los monitores responsables de la práctica educativa de las escuelas comunitarias, identificando aspectos formales y pedagógicos, es decir, en cuanto a las intencionalidades, los contenidos, las actividades y experiencias educativas que brindan, la organización del espacio y el tiempo, el papel de las niñas y de los niños en estos procesos y la reflexión y evaluación de la intervención. Los datos fueron reveladores de la labor formativa ya realizada con estos monitores, permitiendo plantearse mejoras en cuanto a la formación e intervención de estos profesionales, es decir, en cuanto a la necesidad de asumir, cada vez más, una actitud constructora de currículos.

**Palabras clave:** Mozambique; escuelas de la comunidad de Niassa; educación infantil; planificación.

## Introdução

Em Moçambique, a educação pré-escolar, para além de ser exercida em centros infantis públicos e privados para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, do Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS), de organizações não governamentais (ONG) e do sector privado, encontra lugar em estabelecimentos de gestão comunitária – as escolinhas comunitárias (MGCAS, 2017).

O início dos anos 90 foi um período particularmente difícil em Moçambique que lidava com a desestruturação de um pós-guerra. A educação de infância não era uma prioridade num contexto com tantas necessidades básicas. A Igreja Católica teve, nessa época e continua a ter, um papel muito importante, quer através de projetos próprios de congregações religiosas, quer através de instituições de leigos e missionários (Osório, 2011; Resende & Almeida, 2018).

As Escolinhas Comunitárias do Niassa (ECN), geridas pela comunidade local e cuja rede, no Niassa, é promovida pela Diocese, foram apoiadas, desde 1996, pela ONG Leigos para o Desenvolvimento. Esta organização auxiliou e fez um acompanhamento muito próximo, recrutando locais - os monitores - que ocupariam o lugar de educadores de infância, cuja formação académica era ainda inexistente em Moçambique. Os dados analisados agora neste estudo enquadram-se no período que ocorreu entre 1996 e 2018.

O trabalho junto das ECN procurava dar resposta a uma realidade que a UNICEF (2014) apresenta como tendo pouco apoio para a sustentabilidade financeira e baixa qualificação dos intervenientes. Em 2013, foi conseguido um acordo com o Estado moçambicano que se comprometeu a pagar aos monitores que promoviam a alfabetização de adultos, com a condição de continuarem como monitores da escolinha (Roborg-Söndergaard, 2019).

Apenas em 2017 surgem as “Orientações Técnicas para as Escolinhas Comunitárias” (MGCAS, 2017), que disponibilizam orientações de funcionamento e pedagógicas. Constitui-se como um documento que auxilia o monitor na sua prática, mas dá ainda pouca ênfase às questões de planificação e avaliação das crianças e da própria intervenção.

Este estudo resulta de um trabalho mais amplo, realizado no âmbito do Projeto Othukumana<sup>3</sup>, com o objetivo principal de “Contribuir para o melhoramento da qualidade e do acesso à educação pré-escolar nas regiões da província do Niassa” (FEC, 2020). A sua origem, em 2015, resultou de uma consultoria e formação no âmbito de uma parceria com o Projeto Mais Valia da Fundação Calouste Gulbenkian que salientou a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica das ECN.

Para o desenvolvimento do projeto foram realizadas deslocações de investigadoras da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) com o intuito de recolher

dados para responder aos desafios propostos (Pinheiro et al., 2019). Procedeu-se, assim, num contexto de visita, ao levantamento de planificações nas ECN.

Partindo de referenciais teóricos já consolidados, quer em termos de pesquisa científica, quer ao nível das práticas pedagógicas, a intenção não foi avaliar a adequabilidade das práticas de outros educadores à luz dos nossos pressupostos. Pretendeu-se, antes, elencar diferentes formas de planificar em Educação de Infância, identificar a influência dos contextos comunitários nos “modos de fazer” a este nível e equacionar o papel da criança nestes processos. Conscientes de que olhámos para as práticas dos sujeitos da investigação com os nossos referentes, nunca se perdeu de vista a importância da geografia e do contexto na construção do conhecimento.

### **Considerações sobre planificação educativa**

A planificação no trabalho do educador de infância traduz as intencionalidades educativas, reduzindo práticas espontâneas, demasiado básicas e sem continuidade. Constitui um instrumento de referência para a ação do educador e pode ser traduzido pelas palavras de Redin (2007) como: “Planejar se torna importante para termos consciência dos nossos propósitos e das condições concretas que possuímos ou que podemos buscar para desenvolvê-los.” (p. 88), numa perspetiva de antecipar o que se pretende, a ação a desenvolver e as intencionalidades educativas.

Numa ligação estreita com a planificação, a avaliação permite ao educador refletir sobre a sua prática e sobre as necessidades das crianças, projetando a sequência de um novo planeamento. Entre estes dois momentos é fundamental que o educador efetue registos e recolha evidências da prática e das crianças, que possibilitem a reflexão necessária para reformular a ação e realizar uma prática educativa adequada e de qualidade, concretizando o ciclo planificação-observação/registo-avaliação.

Por um lado, a planificação é um instrumento organizador das práticas, por outro lado, deve manter um carácter aberto e flexível. A flexibilidade refere-se à adaptação do tempo ao ritmo, às necessidades das crianças e aos inesperados que surgem.

Uma planificação não deverá ser, nem um horário de atividades pré-definidas pelo educador, para concretizar um tempo de ocupação da criança, nem uma lista de conteúdos pré-académicos com a finalidade de preparar as crianças para o primeiro ciclo do ensino básico.

Será interessante que a planificação contemple as experiências que resultam da observação e escuta das crianças, tenha em conta o que são aprendizagens significativas para as crianças e contemplem as propostas que o educador considera que, dado o seu potencial educativo, vão alargar as aprendizagens das crianças, respondendo aos seus interesses e curiosidades. Deste modo, é importante que as crianças

tenham ocasião de ter voz na planificação, participando assim no seu itinerário de aprendizagem.

Outro aspeto a considerar será o da complementaridade entre a planificação para o grupo e a planificação para alguma criança em particular, dadas as características, singularidades ou necessidades específicas que alguma possa apresentar. Este tipo de planificação pretende fomentar a inclusão e a valorização de todas as crianças na instituição educativa e no grupo de pares, através da diferenciação pedagógica que começa, desde logo, no momento de pensar e preparar as propostas de atividades.

Assumir a criança como elemento que participa na planificação e na avaliação pressupõe uma flexibilidade nas estratégias que proporcionem verdadeiros movimentos inclusivos, nos quais todos fazem parte e todos participam, ajustando as ações às preferências, aos interesses e às necessidades de desenvolvimento. Também por este motivo, a definição de objetivos e intenções pedagógicas assume-se como espaço de reflexão com vista a uma clara definição de metodologias, promoção de experiências de aprendizagem, envolvimento de conteúdos, organização do espaço e dos materiais, gestão do tempo e registo de evidências para uma conseqüente avaliação. Neste sentido, consideram-se os seguintes elementos da planificação:

#### *Objetivos/intenções pedagógicas*

Os objetivos correspondem a enunciados que descrevem intenções de desenvolvimento e de aprendizagem e devem ser claros, realistas e viáveis, explicitando propósitos ou intencionalidades da proposta.

#### *Metodologias/estratégias*

As metodologias e as estratégias compreendem as linhas pedagógicas de atuação do educador para concretizar as atividades e as experiências de aprendizagem que elegeu. As metodologias/estratégias podem dividir-se de acordo com duas linhas de orientação pedagógica: a linha transmissiva e a linha ativa/construtivista/participativa. A linha transmissiva privilegia a transmissão de conteúdos e conhecimentos do adulto às crianças. Por isso, as estratégias apostam sobretudo na memorização, na repetição de conteúdos e na passividade da criança, que é considerada um recetáculo dos conhecimentos transmitidos pelo adulto. A linha ativa/construtivista/participativa privilegia a ação da criança na descoberta e construção do conhecimento, devido à própria interação da criança com os objetos, as pessoas e os instrumentos de acesso à cultura e ao conhecimento. Esta perspetiva dá prioridade aos conhecimentos que a criança traz consigo, fazendo com que esses saberes sejam alargados, aprofundados e reconstruídos (Redin, 2007; Silva & Craveiro, 2014; Ramos, 2016; Silva, Craveiro, Pinheiro & Sousa, 2019).

### *Atividades/experiências de aprendizagem*

As atividades e as experiências de aprendizagem constituem oportunidades de aprender a partir da ação e estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento das aprendizagens ou, dito de outra maneira, com os conteúdos a trabalhar. Tudo o que a criança vê e vive passa pelo ambiente interno, modificando-o e promovendo um alargamento da sua perceção sobre o mundo e um aumento de conhecimentos, tendo como consequência uma nova forma de ação.

### *Conteúdos*

A aprendizagem da criança em idade de educação pré-escolar é holística. Embora, por razões organizativas dos contextos educativos e das oportunidades de aprendizagem das crianças, se possam dividir as áreas da aprendizagem, estas deverão ser postas em prática de forma articulada e global, através de atividades lúdicas, pedagógicas e didáticas. As características das crianças, os seus interesses e as suas necessidades, os seus conhecimentos prévios, a cultura e as tradições das famílias e da comunidade deverão constituir as referências para as atividades e experiências que orientam o itinerário de aprendizagens integradas das crianças.

### *Espaço e recursos materiais e humanos*

O espaço é o lugar onde se vai desenvolver a planificação e os recursos são os materiais necessários para a realizar. Da organização do espaço, dos materiais e das interações, também, está dependente a qualidade dos contextos que irão possibilitar à criança realizar aprendizagens significativas. Por isso se podem valorizar materiais abertos e flexíveis, promovendo a sua polivalência, com vista a potenciar o brincar da criança. Acima de tudo, interessa organizar/planificar, equilibrando a quantidade de materiais mais fechados, como por exemplo jogos, puzzles, entre outros, e materiais abertos e polivalentes, como pedras e paus de vários tamanhos, caricas, rolhas, entre outros.

### *Tempo*

É necessário prever como se desenrolam as ações que se definiram concretizar em cada dia. Deste modo, pensar, decidir e planificar o tempo ou os diversos momentos da rotina do dia serve de guia de ação futura para que as propostas se concretizem de acordo com o ritmo e as características das crianças e as diversas situações do quotidiano. Quando a criança percebe a organização da rotina desenvolve-se nela um sentimento de segurança, pois esta sabe a sucessão de momentos.

### ***Registo/documentação***

O registo é a imagem, o reflexo e a evidência sobre a prática. Entendido deste modo, pode ser elaborado através de relatos escritos diariamente, através de documentação fotográfica, de recolha das falas e das produções das crianças e, ainda, de anotações sistemáticas de observações efetuadas, entre outros formatos. “Ao registar é preciso considerar as observações realizadas como as interações entre as crianças, as ações, os encaminhamentos, a forma como as crianças reagem a determinada proposta e como criam novas propostas.” (Ramos, 2016, p. 38) e, ainda, como brincam. Neste sentido, o registo é uma base imprescindível para a reflexão sobre a prática pedagógica e o impacto desta sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um suporte fundamental para a avaliação enquanto tomada de consciência do trabalho pedagógico que viabiliza a reformulação do mesmo (Silva e Craveiro, 2014).

### ***Avaliação***

Sendo os conceitos de planificação e de avaliação distintos, importa sublinhar que os dois se encontram interligados e são dependentes um do outro. A planificação não ficará completa sem que o educador realize uma avaliação do que previu e do que concretizou. Deste modo, a avaliação não pode ser encarada como o final do ciclo do planeamento, pois esta é em simultâneo o início da planificação, enquanto subsidiária de informações relevantes para a continuidade, o melhoramento e a reformulação das propostas da planificação seguinte.

A avaliação é um ato crítico e reflexivo que auxilia o educador a averiguar se as intenções pedagógicas fundamentais se estão a concretizar com aquele grupo de crianças “para propor novas ações e atividades que correspondam às potencialidades de mudanças das crianças no processo de aprendizagem e a reflexão sobre a prática docente, redimensionando o trabalho pedagógico na educação infantil.” (Ramos, 2016, p. 40). Deve ser feita com as crianças para que tomem consciência dos seus progressos, das suas dificuldades e sobre como as superar. Sempre que possível, é fundamental a colaboração da família na avaliação, tendo em vista a adequação do processo educativo.

## **Metodologia de investigação**

Partindo dos pressupostos teóricos referidos anteriormente (Redin, 2007; Silva & Craveiro, 2014; Ramos, 2016; Silva, Craveiro, Pinheiro & Sousa, 2019), procedemos à análise documental de 406 planificações, realizadas entre 2006 e 2018, de nove ECN (Amado, 2013).

O objetivo foi identificar as características da planificação dos monitores destas escolinhas a partir da análise desses registos. O *corpus de análise* é constituído por um conjunto de planificações recolhidas por uma investigadora que se deslocou ao terreno empírico. Estes documentos foram organizados após a primeira leitura dos mesmos.

### ***O contexto***

Como se disse, as ECN enquadram-se num projeto desenvolvido pela Diocese de Lichinga que foi gerido, até 2018, pelos Leigos para o Desenvolvimento. Este projeto, em curso desde os anos 90, em colaboração com diferentes ONG, tem em vista reforçar a oferta e a melhoria da qualidade do trabalho na área da educação pré-escolar nesta província. Esta iniciativa resulta de um alinhamento estratégico e de uma supervisão sistemática comum entre toda a rede de escolinhas.

Os adultos que orientam as atividades pedagógicas nas ECN são monitores que fazem o papel de educador de infância, embora não possuam formação com habilitação para a docência. As suas habilitações variam entre a 7.<sup>a</sup> e a 10.<sup>a</sup> classe. Salvaguardamos que, de algum modo, a formação destes monitores pode ser um fator de dificuldade nos processos de redação da efetiva documentação da prática. A falta de recursos humanos com formação pedagógica foi um dos principais focos da continuidade do projeto, levando a que se desenvolvessem planos de formação para os monitores e supervisores envolvidos.

### ***Procedimentos***

Por razões éticas associadas à pesquisa, utilizaram-se siglas em substituição dos nomes reais das escolinhas e dos monitores que as elaboraram.

Os estudos baseados na análise documental, após a organização do *corpus de análise* e da redução em categorias, tornam o material inteligível e revelam toda a sua potencialidade. Assim, os documentos foram organizados segundo as escolinhas a que pertenciam. Foi efetuada uma primeira leitura de todas as planificações, o que permitiu uma compreensão geral do material em análise e, ainda, foram registadas notas/comentários e algumas transcrições de texto das planificações que, pela sua significância, poderiam ser utilizadas posteriormente. Seguidamente, foi possível definir as seguintes categorias de análise: planificação; metodologias/estratégias; conteúdos; registo/documentação e avaliação. Posteriormente, efetuou-se a classificação e a codificação do material obtido, segundo as categorias definidas. Procedeu-se, ainda, à interpretação, revelando o seu conteúdo e efetuando a descrição dos dados, segundo o objetivo da investigação.



## Descrição e análise dos dados

### *Planificação e sua estrutura*

A estrutura e os componentes da planificação são muito semelhantes em todas as escolinhas, apresentando um formato muito similar, apesar de ser feita por monitores diferentes. No geral, a estrutura e os componentes da planificação apresentam nomes transversais a todas as planificações:

- a) Data da planificação e, em alguns casos, é registado o número da semana a que pertence.
- b) Acolhimento/rodinha.
- c) Rotina de higiene (aparece nalgumas ECN como um momento de educação para a higiene e saúde).
- d) Ginástica.
- e) Tema - por exemplo, “O corpo e a própria imagem – cantar uma canção sobre as diferentes partes do corpo.” (ECN1, 2016); ou, por exemplo, “Sentidos: eu vejo (visão)”, “Sentidos: eu toco (tacto)” (ECN2, 2018).
- f) Tempo livre.
- g) O mundo de... (dos objetos; das letras; artístico; das histórias, etc.) - por exemplo, “O mundo dos objetos: falar dos objetos de higiene. O interesse de as crianças conhecerem os objetos de higiene” (ECN1, 2016); “O mundo das letras – letra B, letra com duas barras, letra da bola” (ECN2, 2018).
- h) Assembleia (rotina apresentada apenas por uma escolinha).
- i) Trabalho do monitor – arrumação da sala (rotina apresentada apenas por uma escolinha).
- j) Relatório.

A planificação apresenta uma sequência diária e, como tal, datada dia a dia. Em alguns casos, é registado, também, o número de ordem da semana a que pertence, como ilustra o seguinte excerto: “6.<sup>a</sup> feira, planificação do dia 22/06/2018, 17.<sup>a</sup> semana” (ECN3, 2018).

A planificação, em algumas situações, apresenta uma lista de momentos que contemplam os horários e as diversas atividades, seguindo uma rotina. No geral, estas são constituídas por:

- a) O “acolhimento/rodinha” habitualmente composto por um momento em que as crianças cumprimentam o adulto e se cumprimentam entre elas. Nesta sequência cantam uma canção alusiva aos bons dias e, seguidamente, as crianças têm oportunidade de contar algumas “novidades” como, por exemplo, o que jantaram no dia anterior.

- b) A “rotina de higiene” aparece mencionada nalgumas planificações como um momento que acontece no final do acolhimento, habitualmente, para, como refere o extrato: “Lavar as mãos e a cara: usar uma lata com água para lavar as mãos e a cara. Ensinar a importância de andarmos limpos” (ECN4, 2018) e, noutro exemplo, “Higiene lavar, tomar banho. Objetivo de as crianças andarem limpos e prevenir as doenças” (ECN1, 2016).
- c) A “ginástica”, outro tempo da rotina diária, é habitualmente feita no exterior ou recreio e é um momento orientado pelo monitor que propõe algum tipo de jogo ou atividade de movimento. Os exemplos ilustram o que foi referido: “Saímos para fora fizemos um círculo, daí fizemos o jogo de ‘A mãe deixa’ e ‘A cabritinha’” (ECN3, 2018) e “Corrida de velocidade em redor da escolinha” (ECN4, 2018).
- d) O “tema” é um período da rotina onde se fala ou trabalham assuntos do quotidiano e do mundo da criança, como revelam os extratos: “O corpo e a própria imagem – cantar uma canção sobre as diferentes partes do corpo. Objetivo de as crianças conhecerem as partes do corpo” (ECN1, 2016) ou “Tema - as crianças imitam a mãe e o pai nas suas tarefas domésticas: carregar água, capinar, maticar...” (ECN5, 2017) ou “As crianças aprendem a utilidade da água para as pessoas (ECN5, 2017). Ainda, outros assuntos são apresentados como: “Tema - canção sobre as diferentes partes do corpo: cabeça, tronco, membros, pés e mãos” (ECN4, 2018), entre outros. O seguinte extrato de uma planificação exemplifica mais um: “Tema - as crianças e os adultos. Actividade – conversa sobre alguns direitos das crianças e da sua importância. 1.º direito de ter um nome [...]” (ECN3, 2018). Associado aos temas, detetaram-se situações em que se verificam definidos objetivos ou intenções pedagógicas: “Objetivo é para as crianças saberem os direitos de uma criança e a sua importância” (ECN3, 2018) ou “Objetivo é de conhecer as diferentes partes do corpo” (ECN4, 2018), ainda que genericamente direcionados para a aprendizagem de conteúdos.
- e) O “tempo livre/intervalo” é um momento em que as crianças brincam livremente umas com as outras e com materiais, como revela a citação: “Intervalo – brincadeira com brinquedos, bonecas, colegas, amigos, etc.” (ECN4, 2018).
- f) Tema “o mundo de...” parece ser constituído por um tipo de atividades onde se trabalham conteúdos como, por exemplo, “o mundo das letras”; “o mundo artístico” (ECN3, 2018), “o mundo dos objetos...”. Neste registo, é visível o tipo de atividade planificada para este momento da rotina: “O mundo das letras - as crianças aprendem a letra m” (ECN5, 2017); o “O mundo dos objetos - as crianças falam dos objetos que carregam água, lata, panela, caneca, copo...” (ECN5, 2017); “Falar de objetos diferentes: lata, toalha, sabão. Falar da roupa, camisa, calça, saia, capulana, sapato, meias, calções.” (ECN4, 2018); e, ainda, por exemplo, “O mundo dos objetos - falar dos objetos de higiene. O interesse de as crianças conhecerem os objetos de higiene” (ECN1, 2016).

- g) A “assembleia” existe na rotina de uma ECN e parece ser um momento dedicado a fazer memória e síntese do que as crianças fizeram e aprenderam nesse dia. Esta é uma conversa guiada pelo educador/monitor em que este, por exemplo, pergunta às crianças “o que estudamos?” (ECN3, 2018). Este momento termina com uma “canção de saída” indicando o final da manhã para as crianças (ECN3, 2018).
- h) “Trabalho do monitor” – arrumação da sala. Uma planificação regista ainda este momento, que constitui um tempo dedicado à arrumação da sala por parte do monitor.
- i) O “relatório” é uma das componentes do documento da planificação dos monitores e que acontece depois do desenvolvimento das atividades diárias, dando possibilidade ao educador para, sobretudo, rever o que fez; como correu a manhã; o que as crianças aprenderam; relatar se alguma criança faltou; relatar outras ocorrências significativas. Por exemplo,

“As aulas correram bem. Nas atividades e jogos que fizemos participaram 26 crianças. No tempo de ginástica caíram 3 crianças, não feriram. Na entrada até ao tempo de saída ninguém ficou doente” (ECN6, 2018).

“As aulas neste dia na escolinha correram muito bem, tendo as crianças participado muito bem nas atividades e jogos que realizamos. Praticamente vinham 11 crianças e faltaram 7. No acolhimento todos conseguiram falar e cantar. No tempo de ginástica gostaram muito de eles falarem dos seus nomes. Aprenderam muito bem as diferentes partes do corpo e não criaram dificuldades. Conheceram os objetos de higiene e conseguem mencionar elas próprias.” (ECN1, 2016).

Trata-se de uma descrição de aspetos vividos durante a manhã ou o dia verificando-se com frequência que se referem às dinâmicas da sala como “aulas”, conceito associado a outros níveis educativos.

Tivemos oportunidade de observar um outro conjunto de aspetos associados às planificações:

- Pouco detalhe no conteúdo relativo a cada momento da rotina, embora os tempos estejam bem marcados e explícitos como se de um horário se tratasse (ECN3);
- São semanais e os monitores explicitam a rotina diária;
- Não transparecem se as crianças são chamadas a participar na planificação das atividades/projetos e nas suas aprendizagens.

A conjugação destes aspetos leva-nos a afirmar que a planificação possui uma forte estrutura. Não é possível, no entanto, perceber se consideram a flexibilidade que

esta deve ter, nem a abertura às sugestões das crianças ou às situações de currículo emergente. Devemos realçar, de qualquer modo, a importância dada à planificação.

### *Objetivos/intenções pedagógicas*

A definição de objetivos ou intenções pedagógicas é uma componente praticamente ausente no conjunto das planificações analisadas. Nos casos em que há objetivos definidos, estes estão relacionados com o desenvolvimento do “tema”, como mostra o seguinte extrato: “Objetivo de as crianças conhecerem as partes do corpo” (ECN1, 2016).

### *Metodologias/estratégias*

Exceto em momentos de atividade livre (tempo livre/intervalo), como mostram os exemplos, “Falar da importância da alimentação” ou “Falar de mais e menos” (ECN2, 2018), os monitores, de forma transmissiva, passam alguns conhecimentos às crianças. Alguma planificação, mais esporadicamente, mostra a utilização de metodologias ativas, como exemplifica este extrato “Olfato – sair da escolinha e sentir os diferentes cheiros” (ECN2, 2018). As planificações não evidenciam a gestão de atividades/projetos pelas crianças e são focadas para o grupo na totalidade, sem terem explícitas estratégias diferenciadas.

### *Atividades/experiências de aprendizagem*

Nas planificações analisadas é possível perceber uma grande preocupação por selecionar conteúdos a trabalhar, como, por exemplo: “O tamanho dos objetos: grande/pequeno” (ECN2, 2018). A acompanhar esses conteúdos encontram-se algumas propostas de atividades ou experiências de aprendizagem. Estas caracterizam-se por incidirem sobretudo em aspetos como cores, formas, letras, alimentação, higiene, entre outros, apesar de haver situações com outro tipo de experiência e ação: “Fazer um jogo em que a criança mais velha ou o monitor está com os olhos vendados a apanhar os outros” (ECN2, 2018).

## **Conteúdos**

Os conteúdos curriculares fazem parte das planificações, a partir de dois momentos da rotina diária: o primeiro é designado por “tema” e o segundo é designado por “o mundo de...”, que contempla cuidados com a saúde, higiene, proteção, etc. Verifica-se uma tendência para o ensino de temas ou conteúdos que, nalguns casos, é compensada por algumas propostas que implicam a ação da criança, em atividade lúdica, jogo ou expressão, como, por exemplo: “Tema - sentidos: eu toco (tacto) – eu toco em objetos diferentes: quente/frio/seco/molhado” (ECN2, 2018). Quanto aos conteúdos

trabalhados no momento de “o mundo de...” são constituídos por alguns temas que implicam, mais ou menos, uma preocupação com a preparação para o ensino primário, como por exemplo: “O mundo das letras – letra B, letra com duas barrigas, letra da bola” (ECN2, 2018) e; “O mundo da matemática - eu toco com as mãos – contar com os dedos” (ECN2, 2018). Nos “temas” e no “o mundo de...” não sobressai na planificação a natureza holística da aprendizagem da criança em idade de educação pré-escolar, nem se evidenciam sugestões das crianças para a escolha de conteúdos e sua planificação.

### *Espaço e recursos materiais e humanos*

Através das planificações é possível verificar referências ao interior e ao recreio/ exterior enquanto espaços usados para as atividades. Não é possível analisar nas planificações qualquer indicador acerca de como as salas estão montadas e organizadas, uma vez que também não se encontra qualquer planificação sobre a mesmas ou sobre a sua alteração.

### *Tempo*

Os momentos estabelecidos seguem-se uns aos outros sem alteração. Se é positivo para as crianças que a rotina seja estável, pode ser negativo se não houver abertura aos interesses emergentes das crianças, alterando o que está definido, ou se não houver flexibilidade para dar resposta às necessidades imprevistas das crianças ou do contexto de atuação. Algumas planificações entram num pormenor de indicar horas para cada momento da rotina e outras não têm essa prática.

### *Avaliação*

Existe um pequeno “relatório” sobre o dia, acerca do que foi feito com as crianças, repetindo o que estava definido na planificação. Também se regista se alguma criança faltou ou como esteve durante o dia, no caso de alguma irregularidade no estar da criança (por exemplo, se não comeu, se estava adoentada, etc.). São registados alguns incidentes do tipo: a professora faltou; o tempo não permitiu ir à escolinha.

Verifica-se, no geral, pouca relevância dada às apreciações sobre a aprendizagem das crianças e sobre a intervenção do monitor, nomeadamente sobre o que foi positivo, sobre a necessidade de reformular a sua intervenção e como o deverá fazer de modo a incentivar os progressos das crianças.

## **Considerações finais**

As planificações e respetivas atividades parecem ser pensadas e planeadas, sobretudo, de acordo com as orientações do “Manual Pedagógico das Escolinhas Comunitárias”

(Diocese de Lichinga-Niassa, 2006), documento produzido pela ONG Leigos para o Desenvolvimento. Pode afirmar-se que, na generalidade, as planificações analisadas revelam um alinhamento com este documento. É, no entanto, pertinente que, gradualmente, os monitores assumam cada vez mais uma atitude construtora do currículo.

Partindo-se do princípio que os documentos escritos transmitem ao investigador a realidade de uma forma parcial, considera-se que seria interessante para um aprofundamento da investigação associar à análise documental das planificações a realização de entrevistas aos intervenientes, na medida em que completaria a compreensão dos procedimentos, referências e práticas de planificação.

Os dados sustentam o facto de o manual das escolinhas que os monitores utilizavam ter orientações muito concretas acerca do que fazer, o que terá sido um grande suporte para os monitores, mas que promove uma lógica diretiva e deixa de fora algumas dimensões da pedagogia. Dimensões estas que foram projetadas nos referenciais de formação do Projeto Othukumana e no novo documento de apoio *Juntos pela Criança - Caderno de Orientação Pedagógica* (Silva, Craveiro, Pinheiro & Sousa, 2019). Com este novo documento, pretendia-se progredir na intervenção educativa pela desconstrução de práticas diretivas, focadas na memorização de conceitos e pouco na exploração, no questionamento, na reflexão, nos interesses das crianças e no próprio brincar.

Por isso, a partir de 2015, de forma alinhada com a Estratégia Nacional de Educação Pré-Escolar de Moçambique e com o resultado da sistemática avaliação da realidade educativa destas escolinhas, associando a Fundação Fé e Cooperação ao trabalho desenvolvido pelos Leigos para o Desenvolvimento com a Diocese de Lichinga, foram definidas orientações pedagógicas que serviram de base para a elaboração dos referenciais de formação, materiais e ferramentas pedagógicas para monitores e supervisores. O novo documento de orientação pedagógica, criado no âmbito do Projeto Othukumana, vem propor possibilidades para a criação de ambientes para o desenvolvimento e aprendizagem abordando questões relacionadas com dimensões como:

- A organização dos espaços e materiais;
- A rotina diária estruturada e flexível que responda às necessidades de cada criança e do grupo;
- A organização do grupo;
- As interações;
- A observação, planificação e avaliação sistemática do contexto, dos processos e das aprendizagens tendo em vista a melhoria da ação educativa;
- A metodologia de trabalho de projeto;
- Temas básicos a trabalhar na educação pré-escolar;
- A valorização e promoção do trabalho colaborativo com a família e a comunidade;
- Áreas de aprendizagem que devem ser trabalhadas na educação pré-escolar.

A construção deste documento foi acompanhada por quem se encontrava no terreno a promover a formação dos monitores e supervisores das ECN.

Encontramos nos dados recolhidos suporte para a pertinência de uma continuidade do percurso formativo dos monitores com uma abordagem em diálogo com quem melhor conhece o terreno e os próprios intervenientes. A compreensão das finalidades da planificação, avaliação e a atividade reflexiva do trabalho do monitor é fundamental para que, no futuro, venham a ocorrer mudanças e melhoramento das práticas.

## Bibliografia

- Diocese de Lichinga-Niassa (2006). *Manual Pedagógico das Escolinhas Comunitárias*. [Manuscrito não publicado].
- FEC (2020). *Othukumana / Juntos II - Reforço das Capacidades da Rede de Educação Pré-Escolar na Província do Niassa*. <https://www.fecong.org/project/othukumana-juntos-ii/>.
- MGCAS (2017). *Orientações Técnicas para Escolinhas Comunitárias*. [https://path.azureedge.net/media/documents/COMMUNITY\\_PRESCHOOL-TECH\\_GUIDELINES.pdf](https://path.azureedge.net/media/documents/COMMUNITY_PRESCHOOL-TECH_GUIDELINES.pdf).
- Osório, M. A. (2011). As crianças em Moçambique. *Cadernos de Educação de Infância*, 94, 30-33.
- Pinheiro, A., Silva, B., Craveiro, C., Sousa, J., Aires, A., Neves, A. I., Patrício, A., Peixoto, J., Trindade, L. & Santiago, L. (2019). Educação de Infância em Moçambique: As Escolinhas Comunitárias da Província do Niassa. In C. Carvalho, M. A. Barreto & F. Santos (Dir.). *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade. Livro de Atas* (pp. 417-431). Centro de Estudos Internacionais. <http://books.openedition.org/cei/1288>.
- Ramos, R. M. (2016). *Planejamento, Registro e Avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil*. Dissertação [Mestrado em Ensino na Educação Básica]. Universidade Federal de Goiás.
- Redin, M. M. (2007). Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In E. Redin, F. Muller & M. M. Redin (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças* (pp. 83-89). Mediação.
- Resende, M. M. & Almeida, C. G. (2018). O papel da Igreja Católica na democratização pós-guerra em Angola e Moçambique. *Relações Internacionais*, 59, 043-063. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n59/n59a04.pdf>, consultado em 05/04/2019].
- Roborg-Søndergaard, S. (2019). Fatores de sucesso e insucesso na implementação das Escolinhas Comunitárias do Niassa em Moçambique. O caso de Muheia e Namparowane (pp. 433-460). In C. Carvalho, M. A. Barreto e F. Santos (Dir.). *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade. Livro de Atas*. Centro de Estudos Internacionais. <https://books.openedition.org/cei/1332>.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 16, 9, 33-53. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p33/26129>.

Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A. & Sousa, J. (Org.). (2019). *Juntos pela Criança - Caderno de Orientação Pedagógica*. ESEPF.

UNICEF (2014). *Análise da Situação das Crianças em Moçambique 2014*. UNICEF.

**Clara Craveiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF  
CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento,  
Universidade Lusófona  
E-mail: c.craveiro@eseopf.pt  
ORCID: 0000-0001-5367-5720

**Ana Pinheiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF  
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto  
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância  
E-mail: acp@eseopf.pt  
ORCID: 0000-0003-3285-4003

**Paula Medeiros**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF  
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto  
E-mail: pcm@eseopf.pt  
ORCID: 0000-0001-5306-9165

**Brigite Silva**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, CIPAF  
CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento,  
Universidade Lusófona  
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância  
E-mail: bcs@eseopf.pt  
ORCID: 0000-0002-3476-7803

**Correspondência:**

Brigite Silva  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Rua Gil Vicente, 138-142  
4000-255 Porto, Portugal

Data de submissão: dezembro 2020

Data de avaliação: março 2021

Data de publicação: dezembro 2021