

HT-83

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

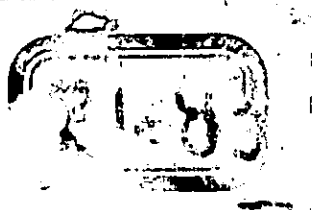
FACULDADE DE LETRAS

**RECUPERAÇÃO DO PAPEL EDUCADOR DA FAMÍLIA NO
CONTEXTO MOÇAMBICANO**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de licenciatura na Universidade Eduardo Mondlane.

Amélia Mónica Mata dos Santos Sitói

Maputo, 1996



A
Aos meus pais
Aos meus irmãos
À minha filha (o)

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada na sua essência, para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicados no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

37:314.6(679)
5623π

Amélia Mónica Mata dos Santos Sitói

04

F. LETRAS D. E. M.	
R. E. 26138	
DATA 28/12/1998	1998
ADQUIÇÃO 00030	
HT 83	

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos aos meus pais que sempre me encorajaram para que este projecto fosse concretizado.

Um muito obrigado aos meus amigos Miguel Maússe e Anselmo Zimba por tudo quanto fizeram para que este trabalho se tornasse realidade. À Universidade Eduardo Mondlane e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) através do projecto DDM (Levantamento Distrital para o Desenvolvimento) por todo o apoio material e financeiro que me dispensaram.

Ao meu supervisor **Prof. Dr. Brazão Mazula**, sem o qual não seria possível este trabalho, um obrigado muito especial e um forte abraço.

Finalmente, obrigado a todos que directa ou indirectamente apoiaram-me com as suas ideias.

Amélia Mónica Mata dos Santos Sitói

RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo analisar como é que as crianças são educadas a nível familiar na ausência de mecanismos formais de ensino.

Durante o período colonial a educação foi vista como um instrumento de "civilização" das populações "indígenas" com o objectivo de servir melhor a colonização. A preocupação era apenas criar bases nos africanos para melhor servir-se deles ignorando a sua história e cultura. Neste contexto a Igreja Católica desempenhou um papel importante de modo a que o Governo Colonial consolidasse as suas posições coloniais em Moçambique.

Porque este sistema privilegiava as áreas urbanas em detrimento das rurais, a maior parte das populações que viviam no campo não se beneficiava e hoje também não se beneficia de nenhuma instrução formal.

A partir de 1975, depois da independência, operaram-se novas transformações a nível da educação, cujo o objectivo era proporcionar uma educação para todos. Estes objectivos não foram alcançados devido a variados factores como, por exemplo, a larga demanda de alunos que procuravam este tipo de serviços.

Por estes motivos, este trabalho concentra-se nas formas "tradicionais" que as famílias utilizam para a educação das crianças, sabendo-se que esta é o primeiro ponto referencial da criança. É nela que a criança se socializa, aprendendo normas, valores, ideias e comportamentos, de modo a afirmar a sua personalidade e preservar a sua cultura, factores que lhe foram negados durante o período colonial.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. TRAÇOS EVOLUTIVOS DA PRÉ-ESCOLA.....	7
II. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE.....	18
1. A educação da criança nas comunidades “tradicionalis”.....	18
2. No período Colonial.....	20
3. A educação pré-escolar nas zonas libertadas.....	30
4. A educação pré-escolar após a independência.....	32
III FORMAS “TRADICIONAIS”DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	38
3.1. <i>Caracterização do terreno e da população alvo</i>	38
a) Distrito de Changara	38
b) Distrito de Mocimboa da Praia.....	43
c) Chokwé.....	48
3.2. <i>Formas de educação de crianças em idade pré-escolar</i>	53
a) Mecanismos normativos na educação de crianças em idade pré-escolar...59	
b) Normas de comportamento como forma de aprendizagem.....	60
c) Brincadeiras e jogos como formas de aprendizagem.....	63
IV CONCLUSÕES.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

É preocupação de toda a sociedade humana proporcionar um atendimento melhor às crianças. A partir da família a criança começa a sofrer a socialização primária pela qual aprende a viver e a servir a sociedade. No caso, personificada na figura do pai, da mãe, dos irmãos e dos demais familiares. Na etapa posterior a criança é submetida à socialização secundária, pela qual ela interage com os amiguinhos e os professores, tios e animadores. Este processo ocorre, normalmente em instituições oficiais (formais) como creches, centros infantis, escolas e mais tarde, no local de trabalho. Este deveria ser o curso normal da vida.

Em Moçambique, o processo normal de desenvolvimento humano tem sofrido limites multifactoriais e conjunturais, muitos dos quais são decorrentes, directa ou indirectamente, da guerra civil que assolou o país durante 16 anos. É certo que políticas de desenvolvimento sócio-económico deslocadas da realidade tiveram, também, influências negativas sobre ele.

Uma das consequências foi, em meados dos anos 80, o crescimento da população infantil sem ocupação, sobretudo nas áreas periféricas da Cidade de Maputo e sem acesso às próprias instituições tradicionais, como as escolas primárias que geralmente recebiam quase a totalidade das crianças em idade escolar. O número de crianças fora das escolas aumentou significativamente, engrossando o grupo de crianças que passavam o dia em casa por falta de creches, centros infantis ou de vagas.

Esta situação motivou-me à realização de uma pesquisa centrada nas formas de socialização utilizadas pelas famílias na educação das suas crianças, sobretudo em grandes agregados populacionais e de alta densidade.

Algumas questões ajudaram a organizar a pesquisa:

- Que aspectos caracterizaram a educação pré-escolar no período colonial e após a independência;
- Que problemas e limitações caracterizaram este tipo de ensino em Moçambique;
- Até que ponto a educação pré-escolar conseguiu responder aos desafios propostos com a introdução do Sistema Nacional de Educação;
- Que mecanismos e formas as famílias utilizam para educar as suas crianças;
- Há ou não diferenças na educação das crianças do sexo masculino e do sexo feminino deste grupo etário;
- Qual é o entendimento das famílias da comunidade sobre o seu papel e responsabilidade;
- Qual é o papel da comunidade mais alargada e o do Estado no processo de socialização da criança;
- Que tipo de actividades são desenvolvidas no âmbito da educação da criança em idade pré-escolar?

Toda a pesquisa foi conduzida sob uma hipótese de base:

- a educação de crianças em idade pré-escolar pode ser garantida através da educação não formal, isto é, não institucionalizada. Existem outros agentes que não sejam propriamente a escola como a família e a comunidade.

Metodologicamente o trabalho baseou-se numa primeira fase na consulta de fontes bibliográficas. Procurou-se identificar bibliografia que abordasse questões teóricas e bibliografia específica. Seleccionou-se documentação de carácter histórico e etnográfico sobre as comunidades em estudo. A pesquisa bibliográfica teve lugar no Arquivo Histórico de Moçambique, no Centro de Documentação e Informação do Ministério da Coordenação da Acção Social e na Biblioteca do Ministério da Educação. Foi difícil a consulta na

biblioteca do Ministério da Educação pela sua desorganização, pois não possui ficheiros à disposição, não ajuda a identificação das fontes.

O trabalho de campo foi realizado em fases distintas: a primeira decorreu nos meses de Novembro e Dezembro de 1995 e a segunda, de Abril a Junho de 1996. Esta visou consolidar a informação obtida na primeira fase da pesquisa.

A metodologia consistiu na escolha aleatória de núcleos familiares que seriam abrangidos pela pesquisa. Para ultrapassar problemas e assegurar a aleatoriedade na escolha dos agregados familiares incidiu-se na identificação ou indicação das localidades a serem abrangidas. Solicitou-se junto ao chefe da localidade a lista das aldeias ou bairros com as suas respectivas populações, e nos casos em que não houvesse dados populacionais realizou-se uma estimativa junto ao chefe da aldeia. Nos casos em que a localidade tinha uma aldeia ou bairro, as famílias seleccionadas foram dessa aldeia ou bairro.

Houve casos com mais de uma aldeia ou bairro. Para esses, solicitou-se junto aos Administradores a lista das aldeias e as suas respectivas populações, e procedeu-se a selecção da aldeia e do bairro. Exemplificando, seleccionou-se a localidade de Mucambane (posto administrativo de Mavue, distrito de Massungene, província de Gaza). Essa localidade tem 4 bairros. A lista fornecida pelo chefe do posto foi a seguinte:

Tabela 1

Localidade	Bairro ou Aldeia	População
Mucambane	Bairro	1378
	Bairro II	1202
	Bairro III - Chilhambane	364
	Bairro IV - Nhamajio	140
	Bairro V - Escola antiga	129

Como todas aldeias ou bairros com menos de 300 habitantes ou inacessíveis foram deixadas de fora, a tabela ficou reduzida a:

Tabela 2

Localidade	Bairro ou aldeia	População	Acumulado
Mucambane	Bairro I	1378	1378
	Bairro II	1202	2580 (1378 + 1202)
	Chilhambane	364	2944 (2580 + 364)
	Total	2944	

Em seguida, escolheu-se ao acaso um número entre 1 e 2944 (2944 é o total acumulado). Para fazê-lo, escreveu-se em 10 papelinhos os números de 0 a 9. Como o total foi 2944, para escolher o primeiro dígito puseram-se de lado os números de 3 a 9. Procedeu-se assim à primeira tirada de papéis e supôs-se ter sido escolhido o papelinho com o número 0. Juntando agora todos os papelinhos com os números, tirou-se um segundo papelinho, ex. 9, isto é, o número obtido é 09xx (os x indicam os números que ainda faltam escolher). Repôs-se o papelinho e tirou-se por duas vezes, sempre repondo o papelinho escolhido. Por exemplo na terceira tirada o número 9 saiu uma vez mais e a quarta tirada correspondeu ao número 5. Assim o número formado é 0995 e está compreendido dentro do primeiro

intervalo do acumulado. O bairro seleccionado é portanto o bairro I. Se por acaso o número seleccionado fosse 2488, este número estaria dentro do segundo intervalo, então o bairro seleccionado seria o bairro II. Se o número seleccionado fosse 2811 este número estaria dentro do terceiro intervalo acumulado e, por conseguinte, o bairro escolhido seria o de Chilhambane.

Tabela 3

Localidade	Bairro ou aldeia	Acumulado	Intervalo do acumulado	N ú m e r o escolhido
	Bairro I	1378	0001 - 1378	955
	Bairro II	2580	1378 - 2580	2488
	Chilhambane	2944	2581 - 2944	2811
Mucambane	Total	2944		

Depois de concluído o processo descrito acima, passou-se à outra fase que consistiu na escolha aleatória de 10 agregados entrevistados em cada bairro escolhido. A metodologia seguida foi: escreveram-se papelinhos com números de 0 a 10 e tirou-se ao acaso um número qualquer. A seguir desenhou-se um triângulo com lados iguais de modo que as pontas indicassem a direcção a seguir na escolha das famílias a entrevistar. Depois de todo o processo, escolheu-se um ponto na aldeia (com a ajuda do secretario do bairro) que simbolizasse o centro do bairro e que o número de casas para todos os lados fosse igual. A seguir tirava-se um papelinho de cada vez, e atirava-se o triângulo para o ar e quando este caísse, uma das pontas indicava a direcção a seguir e o número tirado aleatoriamente significava quantas casas estariam na direcção indicada pelo triângulo. Exemplificando se se atirasse o triângulo e uma das pontas indicasse a zona Norte e seguidamente se escolhia o número 5 dos papelinhos, isto significava que a quinta casa na direcção norte deveria ser o alvo, o agregado que aí residisse seria entrevistado. Para a entrevista do agregado a seguir

nesta direcção escolhia-se uma casa oposta a esta. Seguia-se assim sucessivamente até obter-se 10 casas a entrevistar. Geralmente, em cada direcção, escolhiam-se 2 casas, mas como tinha-se de entrevistar 10 famílias em algumas direcções entrevistava-se três famílias.

As entrevistas abrangeram: famílias que têm ao seu cuidado crianças menores, administradores dos distritos, pessoas idosas, organizações democráticas de massas e pessoas influentes na comunidade.

A recolha da informação foi feita na maioria dos casos utilizando as línguas locais através de entrevistas semi-estruturadas e estruturadas. As entrevistas em língua local foram traduzidas para português procurando sempre respeitar o seu sentido para evitar deturpações da informação.

No tratamento da informação privilegiou-se o método comparativo no qual se procurou, para cada temática, comparar os depoimentos de cada informante. Assim tiveram-se em conta aspectos como sexo, idade, religião, naturalidade, ocupação, e situação económica.

Estas entrevistas permitiram conhecer a situação geral do distrito, as principais actividades dos habitantes, a realidade cultural da comunidade e as práticas antigas e actuais nos cuidados das crianças em idade pré-escolar, o papel de diferentes actores nos cuidados das crianças.

I. TRAÇOS EVOLUTIVOS DA PRÉ-ESCOLA

Ao longo dos anos foram-se construindo certas ideias sobre a primeira infância e a sua educação, assumindo nova dinâmica. É neste âmbito que se começa a vislumbrar e a compreender as razões da importância da educação pré-escolar.

São várias as definições de "educação pré-escolar" e que envolvem componentes como afectividade, sanitário e educativo.

A expressão "educação pré-escolar" é relativamente recente, apesar de já no início do sec.XIX existirem algumas escolas que se designavam maternas e a expressão "pré-escolar" referir-se ao período antes da escola. Ao longo dos anos vai-se revestindo de novos significados. Em primeiro lugar há uma extensão da noção do período pré-escolar, considerado como equivalente a todo e qualquer período que precede a entrada para a escola elementar ou ao período que vai desde o nascimento até a idade de cerca de seis anos.¹

A educação pré-escolar pretende oferecer à criança um espaço de liberdade onde ela pode viver plenamente. É na pré-escola onde as crianças adquirem as suas primeiras experiências que são tomadas como ponto de partida e de referência, ampliando-as deste modo através de actividades múltiplas, significativas, estimuladoras e desafiadoras e onde a presença do adulto é indispensável, com o seu carinho e inteligência.²

Pode-se, portanto, definir a educação pré-escolar como sendo aquela que é oferecida a qualquer criança antes da sua entrada para a escola formal.

¹ MIALARET, 1976:14

² Caderno I - Série pré-escolar

À educação pré-escolar, são atribuídas geralmente as seguintes funções:

- 1)- Função de guarda, asilo, depósito de crianças;
- 2)- Função socializadora
- 3)- Função preparatória

Na Função de guarda, asilo, depósito de crianças, as crianças são postas em creches ou em escolinhas pagas, que as acolhem por um período variável do dia, libertando os pais para o trabalho ou actividades sociais.

Diante do contexto sócio económico moçambicano, em que as mulheres das camadas populares contribuem significativamente para o sustento da família, assumindo muitas vezes, sózinhas, esta tarefa, o problema da criança se agrava-se cada vez mais. A guarda de crianças converte-se numa exigência social, e esta função reveste-se de grande relevância para o País.

Pode-se entender a função socializadora como um processo que visa ampliar as experiências e as relações das crianças para além da sua vida familiar, colocando-a em contacto com outras crianças e adultos

A socialização é definida como sendo um processo de transformação de um indivíduo de um ser associal num ser social inculcando-lhe modo de pensar, de sentir e de agir e essa transformação só é possível enquanto o indivíduo for um ser passivo cujo comportamento se resume a uma reprodução de esquemas adquiridos. A socialização deve ter como consequência tornar estáveis as disposições de comportamentos adquiridos; a interiorização das normas e valores tem por função *"tornar suas as regras sociais que só por definição*

exteriores ao indivíduo".³

Jeichande faz um resumo dando uma definição mais abrangente e mais completa referindo-se à socialização como sendo:

"Um processo de interiorização por parte da criança de elementos sócio-culturais, os quais, graças aos diferentes agentes sociais, são integrados na estrutura da sua personalidade permitindo assim uma adaptação ao meio ambiente. (...) É um processo de transmissão cultural de maneira de pensar, sentir e reagir (conhecimentos, padrões, valores e símbolos)."⁴

Essa transmissão é feita através da aprendizagem e da interiorização.

Neste contexto, a família desempenha um papel importante para a transmissão dos elementos sócio-culturais ao indivíduo.

Vários autores identificam a família como o primeiro e o principal responsável pela criança; ela constitui o primeiro agente de socialização, sendo o segundo a escola⁵. Devido à importância que a família tem na socialização da criança, constituições, decretos e convenções atribuem-lhe um papel preponderante nesse processo.

A Constituição da República de Moçambique 1990, no seu artigo 56, define a família como sendo responsável pelo crescimento harmonioso da criança e educação das novas gerações nos valores morais e sociais.

³ LE CUYER, 1990:227

⁴ JEICHAND, 1992:4

⁵ Para este assunto veja: MORGAN, in: CANAVACCI, 1987:54-70; MITCHEL in: CANAVACCI, 1987: 257-273; ALI, 1991: 1-18

A Convenção sobre os direitos da criança das Nações Unidas, no seu preâmbulo, considera a família como sendo o grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças.

Estas citações comprovam que a primeira instituição de socialização (incorporação dos aspectos culturais dos valores e das normas sociais) e de educação da criança é a família. A família é entendida assim como sendo "*o núcleo de apropriação cuja função primordial é a formação da personalidade dos indivíduos e a socialização primária das crianças*".⁶

A função preparatória tem como objectivo preparar a criança para a alfabetização, que pode ser dada tanto formalmente como informalmente.

Por exemplo em Moçambique, a preparação das crianças para entrarem na escola é dada em centros infantis, creches, jardins infantis como sendo instituições formais; e também em algumas "escolinhas" que surgem informalmente segundo a iniciativa comunitária.

A pré-escola, assumindo portanto as funções acima apontadas, beneficia as crianças contribuindo para que esta possa construir gradativamente conhecimentos sobre a natureza e a cultura.

Como foi dito anteriormente, as ideias acerca da primeira infância e das suas funções não são novas. Estas já existem desde os primórdios da humanidade. Os nossos antepassados já haviam compreendido que esta etapa de crescimento era primordial para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Segundo Manacorda testemunhos históricos referem-se que na antiguidade distinguiam-se

⁶ SALES, 1993:17

diversos tipos de educação destinados a diferentes classes sociais, pois a sociedade encontrava-se estratificada e a educação reflectia o ideal da sociedade e os seus interesses.⁷

Por exemplo no Egipto, foram inventadas para as crianças noções aritméticas que eram aprendidas através dos jogos (utilização de brinquedos e representações de jogos), com o objectivo de tornar as crianças mais activas e mais úteis a si mesmas em qualquer campo. As crianças aprendiam deste modo as coisas mais elementares da vida.

Outra forma de aprendizagem dirigida à maioria da população (excluindo os escravos⁸): as crianças aprendiam dos pais e dos parentes, desde a mais tenra idade os ofícios que exerceriam na sua vida, isto é, uma preparação profissional manual imediatamente produtiva. Manacorda refere que testemunhos iconográficos dessa época mostram crianças a trabalhar junto aos adultos, aprendendo destes no trabalho as habilidades do ofício.⁹

Numa outra abordagem feita por Berger, em Atenas preparava-se as crianças de modo que ao crescerem se transformassem em indivíduos bem formados, habilitados tanto para a poesia e filosofia como para a arte da guerra, portanto o mundo da criança ateniense era de competição tanto no terreno físico como mental e estético.¹⁰

Em contraste Esparta estava virada para a arte guerreira insistindo apenas no desenvolvimento da disciplina, obediência e bravura física, isto é nas virtudes de um soldado: Comparando com Atenas, a maneira pela qual os Espartanos criavam as suas crianças era excessivamente rude.

⁷ MANACORDA, 1989:38

⁸ Para os escravos não havia nenhuma transmissão educativa, nem técnicas que permitiam uma produção imediata.

⁹ MANACORDA, 1989:39

¹⁰ BERGER, 1977:210

Os diferentes processos de educação visavam a produção de indivíduos que a sociedade precisava.

Nesta época começa-se também a vislumbrar a importância do papel educativo do Pai. O pai era aquele que dava as primeiras bases aos filhos; educava-os e ensinava-lhes as primeiras letras. Este papel é exaltado em todos os tempos.

Exemplificando, a autonomia da educação paterna tornou-se uma lei de Estado, retirando qualquer intervenção do Estado. A lei das doze tábuas retracta este aspecto permitindo que o *"pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate os filhos rebeldes, mesmo quando já grandes ocupam cargos públicos"*¹¹.

É também salutar o papel desempenhado pela mulher na educação dos seus filhos. A ela cabia a tarefa de cuidar da casa e ensinar os seus filhos os primeiros elementos da fala e da escrita e só quando a criança atingia os sete anos passava mais directamente para a tutela do pai, do qual aprendia os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares.¹²

Documentos deixados por Platão (400 a.c.), já se referiam a este tipo de educação: uma educação a ser feita exclusivamente no lar. Posteriormente Aristóteles estabelecia que a educação cabia a família, devendo esta prestar maior atenção à alimentação, fortalecimento e desenvolvimento equilibrado da criança.¹³

Na época da Reforma (sec.XVI), a educação da criança era atribuída a família, devendo, porém, seguir os padrões da igreja. Neste período as orações familiares tornaram-se muito

¹¹ MANACORDA, 1989:74

¹² op.cit:76

¹³ TIMBANA, 1993:13-14

mais comuns, o conhecimento da bíblia espalhará-se e era amiúde profundo o comportamento nas igrejas exteriormente mais respeitoso, os salmos tinham-se tornado canções populares, a literatura e a poesia devocional haviam florescido. A inclusão de padrões religiosos na educação nesta época reflectia o tipo específico de identidade que se harmonizasse com os ideais e as necessidades da sociedade nessa época. Portanto esta é uma acção orientada racionalmente com relação a valores, elaborando conscientemente os princípios últimos da acção e orientando-se por eles de modo planificado.

As abordagens acima mostram que a família tem portanto um papel importante para o desenvolvimento da criança, cabendo a ela a tarefa de prepara-las de modo a terem um desenvolvimento psicossocial e cultural que lhes possibilite uma boa integração, uma vez que são elas que irão construir e liderar o mundo de amanhã, baseando-se no principio de que é importante o modo como começam a ser educadas porque quase sempre assim se tornam.

O sec.XVIII constitui um marco importante para a história da educação pré-escolar no mundo. As transformações políticas, económicas e culturais impuseram que novos moldes de educação fossem adoptados. A revolução industrial não significou apenas a introdução da máquina a vapor e dos sucessivos aperfeiçoamentos dos métodos produtivos, significou também o triunfo da indústria capitalista, que foi pouco a pouco concentrando as máquinas, terras e as ferramentas sob o controle do capitalista convertendo grandes massas humanas em simples trabalhadores despossuídos.

Cada avanço e consolidação da sociedade capitalista representava a desintegração de costumes e instituições até então existentes e a introdução de novas formas de organizar a vida social. A utilização da máquina na produção, não apenas destruiu o artesanato independente que possuía um pequeno pedaço de terra, cultivando nos seus momentos livres, como também submeteu este a uma severa disciplina, a novas formas de conduta e de

relações de trabalho, completamente diferentes das vividas anteriormente por eles.¹⁴

A transformação da actividade artesanal em manufactureira e, por último, em actividade fabril, desencadeou uma maciça emigração do campo para a cidade, assim como engajou mulheres e crianças em jornadas de trabalho de pelo menos doze horas, sem férias e feriados, ganhando um salário de subsistência. Em alguns sectores da indústria inglesa, mais de metade dos trabalhadores era constituída por mulheres e crianças que ganhavam salários inferiores aos dos homens.

Estas novas circunstâncias levaram a necessidade de procurar maneiras de cuidar e guardar os filhos das mulheres operárias, a fim de libertá-la para o trabalho fabril. Na maioria das vezes, um grande número de crianças era confinado em espaços reduzidos, insalubres, de condições higiénicas insatisfatórias, onde aguardavam o fim do dia de trabalho da mãe, enquanto eram preservadas dos perigos da rua, abandono, porque assim tornava-se possível vigiá-las e controlá-las.¹⁵

Estas iniciativas deram início à existência de mecanismos de educação mais sistematizados, animadas por um forte espírito humanitário como é o caso de Robert Owen que, em 1816, abriu junto a sua fábrica têxtil de New Lanark na Escócia para os filhos dos seus operários o seu Instituto para a Formação do Carácter Juvenil, que previa classes infantis. Este instituto foi considerado como o início da escola moderna da infância e o que o distinguia das outras formas de atendimento de crianças é que este passava da simples fase de assistencialismo para uma verdadeira acção de educação e de instrução básica.

Os educadores trabalhavam no sentido de não somente proteger a criança mas também

¹⁴ MARTINS, 1982:12

¹⁵ Cadernos I - Série pré-escolar, op.cit:24

educá-las e instruí-las. Eram organizadas, além do ensino religioso, actividades espontâneas ao ar livre e trabalhos manuais. A partir do último ano introduziu-se os primeiros rudimentos da preparação formal do ler, escrever e fazer contas, usando o método indutivo e demonstrativo. Estas formas de cuidar e educar as crianças estão longe de ser ultrapassadas. Elas são ainda bastante frequentes em nossos dias.

Na era moderna com o aparecimento de novas ciências começa-se a reconhecer a verdadeira riqueza da natureza infantil.

Em todo o mundo, governos e organizações têm estado a preconizar acções que visam não só a sobrevivência da criança, mas também o seu crescimento. Estas acções são aplicadas na primeira infância, a todos e a tudo que rodeia a criança nos seus primeiros anos de vida, com destaque para a família. O primeiro esboço da Declaração dos Direitos da Criança enfatiza este aspecto nos seguintes termos:

" A criança, devido à sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento. A criança tem direito ao ensino (realizado através da escola e de outros meios formativos) com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, e ainda em igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas".¹⁶

A partir dos primeiros enunciados da Declaração dos Direitos da Criança até à adopção de medidas legislativas que garantam o reconhecimento destes direitos, começa-se a cobrir os domínios da vida física, afectiva, artística e social do indivíduo, além dos domínios tradicionais da intelectualidade e da moral.

¹⁶ Guia dos Direitos da Criança, 1990:115

Com efeito a educação pré-escolar é um direito consagrado à criança e não se confina a aspectos intelectuais, lógicos e racionais da personalidade, mas cobre também outros aspectos da vida do indivíduo, não possuindo somente ressonâncias escolares.

A educação que não tem ressonâncias escolares é aquela que tem um carácter colectivo, globalizante e social. Ela não é dada somente pela família, mas também pela comunidade inteira.

Este tipo de educação visa atingir os seguintes objectivos:

- **integração pessoal do indivíduo**, que lhe permite reunir num todo unitário as múltiplas influências do seu meio para em seguida integrá-la na sua maneira de pensar, agir e de se comportar.
- **integração cultural**, que faz da personalidade, um modelo, um padrão que é a expressão de uma maneira de viver, pensar, e de ser própria dos membros do grupo. O indivíduo integra os valores culturais do seu grupo e nele se conforma nas suas maneiras de ser e de agir.
- **Integração social**, permite ao indivíduo participar activamente nas actividades e na vida do grupo a que pertence.¹⁷

Em jeito de conclusão, a pré-escola caracterizou-se como uma instituição educacional eminentemente urbana, sem fins lucrativos, mas marcadamente assistencialista. Destinava-se essencialmente a crianças órfãs e desamparadas.

¹⁷ GOLIAS, 1993:12-13

A partir de um determinado tempo esses estabelecimentos foram-se transformando, passando de casas de caridade para estabelecimentos de educação infantil cujos serviços eram pagos pelos usuários.

A pré-escola surge, portanto, como um estágio de riquíssimo potencial educativo, pelo qual deveriam passar todas as crianças com menos de sete anos de idade, tendo como objectivos principais acelerar o potencial de aprendizagem das crianças normais, e ajudar as crianças com carências cumulativas como a desnutrição, amparo etc... que as impedem de alcançar um bom desempenho na fase de escolaridade regular, através de programas de educação compensatória.

Assim tem-se hoje a pré-escola como uma nova fronteira educacional a ser atingida pelos sistemas de ensino de todos os países.

II. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

1. A educação da criança nas comunidades "tradicionais"

A história recente de África é o produto da relação entre o homem e o meio, daí a sua relação com as migrações. Em Moçambique particularmente a história do sec XIX é marcada pela invasão e migrações de povos, alguns fugidos de conflitos que assolaram a região e outros pela ganância de conquista de novas terras. Estes povos que se implantaram em diferentes regiões de África desenvolveram as diversas sociedades encontradas pelos primeiros exploradores Europeus.¹⁸

As comunidades que aqui se fixaram tinham viviam em sociedades que estavam organizadas em termos de idade, sexo, religião e linhagem. Tinham como principais actividades a caça e agricultura. A forma predominante de produzir era a economia de subsistência e a unidade de produção que prevalecia era a família.

A sobrevivência do clã familiar diante da natureza exigia do grupo humano um esforço comum e enérgico. A vida não era fácil. A comunidade despendia uma energia colectiva em nome da preservação da espécie e da cultura, recebendo em troca o direito a um usufruto também comum. Juntos os homens tiravam o produto da terra, para também juntos disporem dele. A produção, o cultivo, a caça, a coleta exigiam a atenção constante para com os fenómenos da natureza. A sua interacção com a natureza permitiu-lhes a formulação de leis que os guiavam e a elaboração de sistemas religiosos onde os elementos naturais eram predominantes.¹⁹

¹⁸ CORRÊA, 1977:22

¹⁹ CORRÊA, 1977: 30-34

As relações sociais entre os povos que habitavam esta região identificavam-se com as do parentesco, e a apropriação da produção se verificava também através desta hierarquia familiar, isto é, dentro do grupo familiar as relações de parentesco funcionavam como relações de produção e serviam de quadros e de incitamento para a cooperação no trabalho; o objectivo fundamental era permitir que o processo de produção e a vida social se realizassem regularmente.²⁰

Dentro das famílias existia uma divisão sexual do trabalho cabendo aos homens a caça, a guerra, a limpeza dos campos de cultivo; e às mulheres, a gestação, a educação dos filhos e o trabalho quotidiano na agricultura. Copans observa que as diferenças de idade e sexo regulam na família a distribuição do trabalho e da sua duração para cada um e em muitos casos estas relações constituem, ao nível ideológico, esquemas de organização da sociedade ideal, dos personagens imaginários responsáveis pela origem do mundo, do homem e da vida e, por outro lado, como elementos da infra-estrutura e da superestrutura.²¹

A maneira de pensar era concreta e empírica. Este pensamento estava direccionado à resolução de problemas práticos no contexto social limitado da sua economia de subsistência. A maneira de pensar baseava-se na percepção sensual e habilitava-os a superar as suas tarefas repetitivas do dia a dia.

É neste sentido que se enquadra a educação nestas comunidades, pela preservação de modelos de acção e de normas sociais tradicionais, pela insistência em experiências que no passado tenham provado utilidade e eficácia. A educação de crianças destas comunidades visava tornar os indivíduos aptos para enfrentar a vida. O ensino das crianças era o fruto das experiências acumuladas ao longo das gerações.

²⁰ Ibidem

²¹ COPANS, 1987:157-163

A pedagogia utilizada alimentava-se da tradição oral, e estava impregnada pelo meio sócio-cultural e pelos rituais formalizados nos períodos de iniciação, garantindo ao jovem a sua integração social. Até à puberdade a criança aprendia na vivência com o adulto.

A educação era dada no meio familiar e visava a integração do homem no seu meio, desenvolvendo-se ao ritmo da vida quotidiana. Uma vez biologicamente capaz, a criança participava na produção material, o que em termos de aprendizagem tinha como função o desenvolvimento das aptidões físicas e racionais. Este tipo de educação marca o indivíduo para a concepção e perspectivação do mundo e da vida, os valores sociais e as normas de cortesia, as relações de parentesco, concepção da família e valor da mulher. Em actos comunitários sejam de carácter religioso, cultural ou social, a presença e a participação da criança visava a formação de qualidades morais e intelectuais. Mudar de idade implica, portanto mudar de lugar na estrutura social. Os ensinamentos, que começam no primeiro engatinhar do bebé, atravessam a adolescência e terminam na morte. Estas são na prática os veículos de transmissão do conhecimento nestas comunidades. As relações entre os mais velhos e os mais novos asseguram a reprodução ideológica. As gerações mais velhas transferem para as mais novas os seus conhecimentos acrescidos daquilo que a sua própria vivência absorveu e produziu.

2. No Período Colonial

A educação no período colonial foi vista como um instrumento de civilização das populações indígenas com objectivo de servir melhor a colonização. A preocupação da educação era apenas de criar bases nos africanos para melhor servir-se deles principalmente nas actividades económicas e desviar a sua atenção quanto a realidade da sua terra, cultura, história. Estas são as bases que ditarão a filosofia educacional na época colonial, criando

mecanismos para educação responder aos seus objectivos.

O desenvolvimento histórico do actual Moçambique foi muito modificado com a chegada dos colonialistas portugueses. A produção dos alimentos para as comunidades locais foi substituída por actividades que respondiam aos interesses comerciais e de riqueza do colonialismo português.

O Estado Novo, saído do golpe militar de 28 de Maio de 1926, em Portugal e se tornou realidade a partir de 1930 tornou-se a lei básica da administração colonial e definia a conduta a seguir nas questões coloniais destacando-se a *"função de criar condições para a consolidação da burguesia portuguesa e acelerar a acumulação do capital, principalmente através da repressão, e da intensificação da exploração colonial"*²²

A expressão real do "nacionalismo económico" português foi expresso no Acto Colonial e na Carta Orgânica do império colonial português de 1930. Com este, o regime Salazarista, pretendia reverter a situação existente nas colónias durante a década de 20.

Com efeito foram traçados objectivos específicos de modo a reestruturar e consolidar o colonialismo português em Moçambique, a fim de que as colónias contribuíssem para o desenvolvimento económico da metrópole, com destaque para:

- a centralização do poder político, administrativo e financeiro;
- a criação de bases de discriminação no ensino;
- a aproximação e cooperação entre o Estado e a Igreja Católica.

²² HEDGES, in: Cadernos de História (4), 1986:8

O relacionamento Estado/Igreja Católica assumiu no salazarismo uma importância capital que foi para além dos aspectos institucionais. A citação a seguir ilustra este facto:

" A Igreja Católica contribuiu não só para promover a ascensão de Salazar e do Estado Novo como também para a sua consolidação e evolução, ao tornar-se num importante suporte institucional do regime sobretudo nos primórdios ao possibilitar ideologicamente a incorporação da população moçambicana no regime, ao constituir-se como seu principal centro de extracção de elite e num instrumento capaz de civilizar, nacionalizar e habilitar o indígena para o seu papel de trabalhador barato na economia colonial.²³

Foi assim confiada à igreja a função de educar os *indígenas*, libertando o Estado colonial da responsabilidade política e financeira sobre a educação dos africanos. Com esta decisão, Portugal ganhava, na igreja católica, um forte aliado da sua política colonial. O Estado Novo apoiaria, política e materialmente a Igreja na realização da sua missão de cristianizar. Estas relações entre a Igreja e o Estado Novo foram consolidadas na medida em que lhe foi reconhecida a personalidade jurídica, a liberdade de ensino religioso, a devolução de alguns dos seus bens destinados ao culto, aprovado o estatuto das missões religiosas portuguesas (13.10.1926) e posteriormente celebrados os acordos da Santa Sé referentes ao padroado do Oriente (15.4.1928 e 11.4.1929).²⁴

Assim a Igreja Católica desempenhou um papel importante para ajudar o governo colonial a consolidar as suas posições colónias em Moçambique. As relações Estado/Igreja foram de regime concordatário de separação, traduzindo o compromisso entre as forças católicas e as forças laicas. Os acordos missionários²⁵ entre Portugal e o Vaticano foram assinados a 7 de

²³ FERREIRA, 1977:66-67

²⁴ MAZULA, 1995:78-91

²⁵ Concordata e Acordo Missionário de 7.5.1940, 1943:36-38

Maio de 1940 e a publicação do seu Estatuto Missionário a 5 de Maio de 1941, visava dar execução ao acordo e a actualização do estatuto orgânico das Missões de 1926. O Acordo Missionário e o Estatuto detalhavam os princípios e fundamentos da acção da igreja. O artigo nº15 do Acordo Missionário atribuía liberdade as missões católicas de *“exercerem as formas de actividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femeninos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, ambulâncias e hospitais e no artigo 19 de usar de sua autoridade para que as corporações missionárias portuguesas intensifiquem a evangelização e o apostolado missionário”*. A partir daqui o ensino divide-se em duas partes:

- 1)- Ensino rudimentar ou de adaptação (no qual se inseria a educação pré-escolar) era atribuída à Igreja a responsabilidade do ensino dos indígenas, cabendo ao Estado o apoio financeiro. Este tipo de ensino destinava-se apenas a preparar as crianças ainda não integradas na comunidade portuguesa a prosseguir na escola primária até aos estabelecimentos de grau mais elevado.
- 2)- O sistema escolar do governo, mais sofisticado, voltado para os indivíduos de raça branca, asiáticos e assimilados²⁶, incluía o ensino primário elementar ministrado em postos escolares e escolas primárias oficializadas e particulares compreendendo quatro classes precedidas de uma classe pré-primária introduzida a partir de 1968.

A partir desta altura a Igreja Católica elabora um programa de educação dirigido para o

²⁶ Assimilado foi definido como aquele que sabia falar português, se tinha desligado de todos os costumes tribais e tinha emprego estável e remunerado. (cf também MAZULA, 1995:97-99)

auxílio do Governo português. O programa de ensino a cargo das missões católicas tinha por objectivo essencial:

" a educação e a instrução das crianças indígenas, iniciando-as na vida civilizada, devendo abranger a educação moral e religiosa dos nativos de ambos os sexos e a sua instrução pelo ensino primário rudimentar e elementar..."²⁷

Esta citação reflecte uma posição racista, pois os colonialistas portugueses sempre se consideraram superiores aos povos que conquistavam e todas as referências aos africanos no contexto da sua própria sociedade eram depreciativas. A questão da igualdade só podia ser considerada no caso dos nativos esforçarem-se para adquirir os hábitos portugueses. Por estes motivos é que os alunos do ensino rudimentar em vez de estudar passavam a maior parte do tempo a trabalhar nas machambas das missões para compensar a educação recebida.

Duma maneira geral, os problemas do ensino em África e particularmente em Moçambique no período colonial obedeciam a uma orientação ideológica para satisfazer os interesses da colonização e da burguesia colonial. O ensino constituía um meio civilizador, uma forma de iniciação do indígena na vida "civilizada"; visava objectivos específicos e concretos para os interesses da burguesia colonial desrespeitando-se as realidades culturais, sociais, históricas dos povos colonizados.

Patrick Dias, referindo-se às bases ideológicas da educação colonial em África, aponta aquilo que designa de sofismas históricos culturais contidos na ideologia da civilização e do progresso:

²⁷ Colónia de Moçambique: *Anuário de Ensino*, 1931:10-11

" um dos factores que contribuí para dilacerar o tecido da sociedade africana tem sido a negação do africano como um sujeito histórico, responsável pelo seu futuro em continuidade diacrónica com o seu passado e presente, tornando-se na estrutura colonial-imperial um objecto da civilização a ser tutelado e educado. Este facto histórico implica três aspectos: a comunicação da qualidade e da força inultrapassáveis das instituições provenientes do processo da civilização técnico industrial; a desconsideração ou mesmo o desconhecimento da tradição africana, de interpretação e transformação da realidade social africana; um esforço resistente para a qualificação selectiva e recrutamento de 'elites' com finalidades de os transformar em sujeitos 'modernos' integrados nos mercados universais das 'sociedades-mundiais' em crescimento"²⁸

Analisando este discurso ideológico colonial, está claro que a educação indígena não tinha em conta a realidade africana e a educação não era vista como forma de garantir o bem estar da sociedade africana mas sim para "*a construção de uma classe fiel para dirigir um processo de acumulação e de aprendizagem cultural virado para o exterior...tem como objectivo a construção da nação e integração numa economia mundial*"²⁹ O Cardeal Cerejeira numa carta pastoral citado por Eduardo Mondlane, defendia que a educação para os indígenas não era para os fazer doutores, mas sim para os ensinar a ler e escrever como forma a torná-los prisioneiros da sua própria terra.³⁰

Para estes objectivos foram impostas barreiras de modo a impedir o acesso livre a todos os níveis de ensino. A ausência de escolas suficientes a todos os níveis, para atingir e abranger a população rural negra, que constituía a maioria da população estimada em 90%, era um factor limitante se atendermos que a grande parte das escolas estava localizada nos centros

²⁸ DIAS, in: *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 1990:269-270

²⁹ DIAS, in: *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 1990:269

³⁰ MONDLANE, 1975:59

urbanos passando praticamente a favorecer a camada minoritária constituída por europeus, asiáticos, assimilados e alguns privilegiados. Aponte-se também o problema do preço elevado das propinas que inviabilizava o envio de crianças da maioria das famílias africanas para uma escola oficial tirando-lhes a possibilidade do acesso a este tipo de ensino. As propinas escolares chegavam muitas vezes a atingir mais de 40% do salário mensal dos camponeses indígenas.³¹

O limite de idades para ingressar no ensino rudimentar e no liceu que era de sete e treze anos respectivamente, era outro nó de estrangulamento para a educação das crianças africanas se atendermos que nesta idade eles eram muito úteis para ajudar as suas famílias nas actividades agrícolas.

Estes são apenas exemplos de algumas barreiras que tinham por objectivo único, impedir ou evitar que os africanos adquirissem altos graus de instrução.³²

Parece razoável concluir que a política de educação em Moçambique no tempo colonial não visava o progresso da população africana. Esta sempre foi discriminada por meio de barreiras socio-económicas.

A década de 60 foi caracterizada por vários aspectos que se reflectiram na reforma do ensino colonial. É o período em que o governo português enfrenta o problema de guerras coloniais;

³¹ Estudos Coloniais Portugueses. *Exploração Portuguesa em Moçambique 1500-1973*. African Studies Editorial, 1975:187

³² Para uma análise das barreiras coloniais ao ensino veja-se: Estudos Coloniais Portugueses. *Exploração Portuguesa em Moçambique 1500-1973*. African Studies Editorial, 1975:186-188.

que sofre pressões na imprensa mundial, nas Nações Unidas, nas reuniões da UNESCO e em conferências internacionais, principalmente por causa da percentagem do analfabetismo entre as massas trabalhadoras, calculado em 98% para Moçambique e em 97% para Angola.³³

A mudança da designação de Colónia para Província de Moçambique com o objectivo de manter os territórios coloniais, argumentando fazerem parte de Portugal, viria a dar mais autonomia aos Governos das Províncias Ultramarinas. O decreto-lei nº 45.908 de 10 de Setembro de 1964 referia que "cada província pode regulamentar a aplicação das disposições gerais como melhor convier à sua execução" sem, no entanto, desrespeitar a orientação doutrinária de diplomas anteriores, particularmente o decreto-lei nº 42.994, de 28 de Maio de 1960 referente aos programas do ensino.³⁴

Estas medidas abriram novas perspectivas para o ensino nas províncias ultramarinas. Os governos provinciais passam por si, sem depender da metrópole, a desenvolver actividades referentes à elevação do número de escolas e de professores, para possibilitar maior acesso ao ensino.

A fixação duma população europeia com ausência de sentido social, respondendo à política do Estado Novo, e as conseqüentes necessidades educativas para os filhos de funcionários civis e militares que queriam assegurar a educação dos seus filhos, impulsionou os governos locais em Moçambique a alargar a rede escolar e criar novos ramos e graus de ensino. Como exemplo refere-se que no ensino infantil e primário, no ano lectivo de 1963-64, estavam matriculadas 421.004 crianças ministradas por 6.249 professores distribuídos em 4.010

³³ op.cit.:195

³⁴ PIRES, 1966:9

escolas.³⁵

Estes números devem ser analisados com cuidado pois, segundo os Estudos Coloniais Portugueses, eles foram manipulados pelo governo colonial que, respondendo às pressões das Nações Unidas quanto à necessidade de Portugal reduzir o analfabetismo nas suas colónias, tenta iludir o mundo apresentando um quadro de dados que estava longe da verdade. Salienta-se por exemplo que:

"O número das escolas primárias oficiais foi gravemente burlado. O número de escolas secundárias calculado em 91 é uma outra falsidade pois o número destes em 1961 não passava de 7, distribuídos da seguinte maneira: dois liceus e cinco escolas técnicas...entre 1969-1970 o número de estudantes universitários era calculado em 2.500 alunos, o que corresponde a um acréscimo de 51(...). As estatísticas referem que neste ano [1968] o número soma em 706. Ora se o aumento no período de 1969-1970 foi de 51, deveria isto significar que o número de alunos seria aproximadamente de 917. Disto pode-se concluir que a cifra portuguesa de 2.500 é uma grande falsidade e parte da propaganda colonial para iludir a opinião mundial".³⁶

Conforme está indicado no início deste capítulo, nesta década o governo colonial depara-se com um outro problema: as guerras coloniais movidas pelos movimentos de libertação.

A política educacional em Moçambique sofreu grandes mudanças na viragem da década 50, mudanças essas que foram, em parte, o resultado de pressões internas e externas geradas pela conjuntura pós segunda guerra mundial, cuja expressão de vulto foram as reivindicações de

³⁵ ALMEIDA, 1987:61-63

³⁶ ALMEIDA, 1987:61-63

liberdade, autodeterminação e independência dos países colonizados. A luta armada de libertação é uma das consequências destas transformações e mudanças e representou a *"expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções reaccionárias"*.³⁷

Não obstante estes factores o Governo colonial, através da assistência pública, tinha um papel activo na área social. Eram assistidas as mães, a família e as crianças através dos subsídios monetários seguintes: único, mensal, trimestral, semestral, anual e vitalício. Para as crianças o subsídio era atribuído às instituições que as albergavam como o Asilo de Santo António de Malhangalene, Lar Santa Ana da Munhuana, ambos sediados em Lourenço Marques. Estes subsídios não eram destinados apenas a crianças em idade pré-escolar, mas também abrangia crianças mais velhas. Estas duas instituições eram dirigidas por congregações religiosas e destinavam-se a crianças desprovidas de meios financeiros ou órfãs que ali recebiam o ensino e a educação.

Existiam também outras instituições privadas como o caso dos Colégios dos Irmãos Maristas, o Colégio D. António Barroso, da Apresentação de Maria, o Abrigo dos Pequeninos, em Lourenço Marques. Os utentes pagavam pelos serviços prestados. Na Beira e Nampula também existiam instituições idênticas.

Algumas fábricas e empresas possuíam creches para os filhos dos trabalhadores.³⁸

Igualmente casas que visavam prestar assistência a crianças indigentes ou abandonadas, que eram de natureza assistencialista, dirigidas por mulheres pertencentes a classes abastadas e

³⁷ Sistema Nacional de Educação. *Linhas Gerais e Lei N.4/83:12*

³⁸ TIMBANA, 1992:3

tinham um carácter protector e institucional visando proporcionar às crianças um tecto que as abrigasse, e um ensino e educação dignas de modo a garantir-lhes um futuro auto-sustentado. É o caso da Obra do Voluntário, designada Aldeia da Criança, na Matola. Estas iniciativas concentravam-se nas cidades. Na zona rural nada foi feito de modo a privilegiar as crianças com a educação pré-escolar.

Como conclusão pode-se afirmar que na sua política de educação o Governo Colonial sempre impôs barreiras intransponíveis para os africanos como forma de impedir que estes tomassem consciência da sua realidade. As limitações impostas quanto ao acesso ao ensino e no próprio ensino tinham como último e único objectivo impedir a escolarização do africano, para o ter sempre como servidor da colonização. A educação colonial criava assim bases para melhor explorar, os indígenas. Dos problemas do ensino colonial destaca-se nos seus programas o desrespeito da realidade africana, continuando o ensino da realidade portuguesa como forma de desviar a atenção do africano, fazê-lo esquecer da sua natureza e interessar-se pela realidade portuguesa.

O colonialismo português utilizou na área do ensino uma ideologia que se caracterizou pela limitação do conhecimento do africano como forma de evitar que este criasse uma consciência nacionalista visto como perigo à colonização.

3. A Educação Pré-escolar nas Zonas Libertadas

A educação nas zonas libertadas³⁹ baseava-se fundamentalmente no “princípio da *negação*

³⁹ São consideradas zonas libertadas os territórios em que, à medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram ficando fora do controle da administração portuguesa e foram sendo ocupadas pela FRELIMO>

e ruptura com o colonialismo e os aspectos negativos da tradição”⁴⁰. A ruptura com o sistema de educação colonial, que servia os interesses da burguesia colonial, era necessária pois esta não reflectia as necessidades de Moçambique. Este sistema era inadequado “*não só porque abrangia poucos africanos, mas também porque a instrução dada a esses poucos era totalmente alheia as necessidades de Moçambique*”.⁴¹

A característica essencial da educação nas zonas libertadas era a destruição das estruturas de dominação e opressão do Povo e a edificação de novas formas de poder servindo o interesse das populações. Era neste espaço que se procedia à reforma do ensino e ao seu desenvolvimento, criava-se e difundia-se uma nova cultura e organizava-se um novo tipo de educação.

Nestas zonas a vida das populações dependia da orientação da FRELIMO, onde no quotidiano se aplicavam as palavras de ordem, criando-se uma nova situação qualitativa com novas exigências assumindo deste modo a luta de libertação um processo de criação de uma nova realidade.

Neste contexto as primeiras tentativas de implantação de um programa de educação pré-escolar mais abrangente e nas zonas rurais verificou-se neste período, principalmente nas zonas onde a Frelimo controlava e exercia a sua administração. Nas zonas libertadas, enquanto seus pais partiam para a luta, as crianças eram entregues a algumas combatentes que cuidavam delas ensinando-as a escrever e a contar.

Para educar crianças que já tinham saído de Moçambique uma escola secundária, o

⁴⁰ SNE, citado por MAZULA, 1995:108 (grifos do autor)

⁴¹ MONDLANE, 1975:196

Instituto de Moçambique foi fundada também em 1963 em Dar-es-Salam. Foram igualmente providenciadas neste âmbito bolsas de estudo para institutos estrangeiros, destinados aos refugiados que possuíam qualificações adequadas.⁴²

A nível interno a prioridade consistia em elevar qualitativamente a educação e ao mesmo tempo aumentar o número de escolas ou centros educacionais para responder às necessidades da luta que exigia cada vez mais quadros e às necessidades da população. Esta nova escola deveria proporcionar aos seus utentes uma nova maneira de pensar e agir. Assim há autores que referem que em 1972 operavam 160 escolas primárias abrangendo 20.000 crianças que foram iniciadas em algumas acções de alfabetização.⁴³

Esta experiência educacional nas zonas libertadas visava, portanto, a construção de uma nova concepção de educação que libertasse o homem dos valores coloniais e formasse um homem novo, através de uma unidade nacional e de um novo tipo de relações sociais e de trabalho. A perspectiva era a construção de uma sociedade nova e de exercício do poder que por sua vez exigia mudanças de mentalidades e de vida. Para tal era necessário que se incutissem novos valores para a formação dessa sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos.

4. A Educação Pré-escolar Após a Independência

Com a proclamação da Independência Nacional em 1975, operaram-se importantes transformações. A educação das crianças tornou-se uma das principais prioridades do Governo Moçambicano.

⁴² MONDLANE, citado por MAZULA, 1995:109

⁴³ cf. MAZULA, 1995:113

Através das directivas económicas e sociais, o Partido Frelimo traça as grandes linhas de protecção e apoio à criança, baseando-se no suporte filosófico de que a criança é o futuro homem novo.

É nacionalizado o ensino para garantir o acesso de todos os Moçambicanos à escola. Com as nacionalizações passaram para tutela do Ministério de Saúde as instituições pré-escolares até aí pertencentes às congregações religiosas e aos organismos privados, estas últimas em número reduzido. Definiu-se que a partir dos cinco anos as crianças passariam à pré-primária do Ministério da Educação.

Ademais o direito a todos à educação é consignada na Constituição da República de 1975, no seu artigo 31. O Artigo 29 da mesma Constituição refere-se também ao direito à protecção, pelo Estado, do casamento, da família, da maternidade e da infância.

O Governo opta por criar instituições infantis como forma de libertar os pais para as tarefas de produção. São mobilizados e sensibilizados os organismos de tutela, Ministérios, empresas e cooperativas agrícolas para a abertura de novos centros infantis para os filhos dos seus trabalhadores, garantindo a formação do pessoal e organização de actividades recreativas e pedagógicas.

As instituições de Infância foram abertas às crianças da comunidade, mas devido ao seu reduzido número foi forçoso que se limitasse o acesso, sendo apenas para as crianças, filhos de mães trabalhadoras. Às mães foram-lhes concedidas 30 minutos de intervalo para amamentarem as suas crianças. Era difícil responder às solicitações dos pais que acorriam a inscrever os seus filhos, atraídos por um lado por uma maior consciência sobre as vantagens da educação pré-escolar, e por outro lado pelo maior enquadramento das mulheres na

produção.

Em 1983 foi introduzido o Sistema Nacional de Educação, concebido como um vasto projecto educacional com determinados objectivos e finalidades e constituiu o ponto de ruptura com o sistema de educação colonial. Inserir-se no seguinte suporte filosófico:

" O modo como a sociedade educa e prepara os seus quadros, condiciona o seu próprio desenvolvimento económico, social e cultural."(SNE,p.9)

A educação pré-escolar passa a pertencer ao subsistema de Educação geral mas não constitui nível dentro dele. Este tipo de educação destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância. Tem como objectivo estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando-as num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.⁴⁴ Realiza-se geralmente nas zonas urbanas e é gerido por diversas estruturas quer estatais quer privadas.

Devido à fraca capacidade institucional do Ministério da Educação, caracterizada pela insuficiente e contínua degradação da rede escolar e uma fraca cobertura educativa que visasse o cumprimento integral dos objectivos da educação pré-escolar, esta missão é entregue ao Ministério de Saúde através da Direcção Nacional de Acção Social (DNAS), como estratégia do Governo visando a tutela e a protecção da infância, com a incumbência de organizar, impulsionar e dirigir acção de protecção à infância, procurar desenvolver correctamente a criança desde os primeiros anos de vida, do ponto de vista física,

⁴⁴ Sistema Nacional de Educação. *Linhas gerais e Lei nº4/83*, Maputo, 1985:34

intelectual.⁴⁵

É deste modo que a Direcção Nacional de Acção Social passa a prestar directamente à criança dos 0 aos 5 anos apoio e protecção e todo o atendimento de que ela necessitava. Este atendimento tinha como objectivo:

- Proporcionar à criança de 0 a 5 anos um desenvolvimento integral e harmonioso, em que sejam contemplados: a saúde, nutrição e higiene; educação e estimulação de todas as suas faculdades mentais; as qualidades morais, sociais e afectivas.
- Favorecer as mães trabalhadoras afectas a tarefas de reconstrução nacional;
- Estabelecer níveis de atendimento à criança: Infantários, centros infantis.

Estas formas de educação beneficiam na sua maioria as crianças das cidades e em pequena escala, pois o número de centros é exíguo e não corresponde à demanda resultante do crescimento da população.

Como se pode observar, embora a educação constitua uma das grandes prioridades do Governo Moçambicano, esta continua a ser negada para a maioria das crianças. Ora, o conflito armado recentemente terminado (Outubro de 1992) afectou também a grande maioria da população sobretudo rural. Como consequência o desenvolvimento inicial da provisão de serviços educacionais nas áreas rurais foi interrompido, uma vez que centenas de postos de saúde e milhares de escolas foram destruídas, e mortos muitos professores. Hoje a rede escolar abrange apenas 40% de crianças a nível primário. Buendia avança com a

⁴⁵ TIMBANA, 1992:4

hipótese de que a implementação do direito à educação a todas as crianças e jovens foi limitada pela lei do SNE, que no seu art.47, atribui ao Conselho de Ministros o poder de determinar o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória, que estaria dependente do desenvolvimento sócio-económico. É obvio que a escolaridade obrigatória resulta da criação das condições materiais que o plano de desenvolvimento ainda deveria ter, criando-se uma forma de defesa contra a demanda da população pela educação.⁴⁶ Com esta situação as crianças passaram a ter efectivamente acesso a escola primária com sete anos, em vez dos cinco anos como ocorria antes da implementação do sistema.

O aumento crescente do número de crianças, consequência do crescimento demográfico (2,6% ao ano, no período de 1985-1990), aliado á incapacidade económica do Estado de alargar a rede de atendimento pré-escolar (centros infantis, jardins infantis e creches), bem como a localização dos centros infantis maioritariamente nas zonas urbanizadas e a impossibilidade das famílias mais desfavorecidas fazer face ao aumento das mensalidades, reduziu-se consideravelmente o número de crianças com acesso ao sistema formal de educação pré-escolar.

Por estes factos descritos, como fontes alternativas para superar o problema de falta de escolas a partir de 1984 começaram a surgir as primeiras iniciativas comunitárias nas zonas urbanas e rurais. Estas são as chamadas “escolinhas comunitárias”, nome escolhido pela comunidade para as novas alternativas de atendimento à criança. Estas escolinhas encerram as seguintes características:

- Concentração de crianças entre 2 e 6 anos de idade, num espaço

⁴⁶ GOMEZ, s/d:252

disponível aberto durante 2 a 3 horas diárias;

- O atendimento é feito por um elemento do bairro seleccionado e subsidiado pelos próprios pais;
- É uma alternativa ao sistema formal de educação pré-escolar;

Este tipo de iniciativas encontram-se disseminadas por todo o país, existindo neste momento cerca de 300 escolinhas abrangendo 27000 crianças, número muito superior em relação aos que são atendidos em instituições do Estado.

III. FORMAS “TRADICIONAIS” DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

3.1. Caracterização do Terreno e da População Alvo⁴⁷

Na região centro do País trabalhou-se na província de Tete nomeadamente no distrito de Changara, onde foram abrangidos dois postos administrativos. Na zona Norte o trabalho realizou-se em Cabo Delgado, no distrito de Mocímboa da Praia e finalmente na zona sul trabalhou-se em Chokwé, onde foram entrevistadas famílias que viviam num dos bairros periféricos e em alguns postos administrativos. A escolha destes locais permitiu fazer uma comparação das diversas formas que as pessoas utilizam para ensinar as suas crianças, na ausência de um mecanismo formal de ensino.

a) Distrito de Changara

O distrito de Changara situa-se na província de Tete e compreende três postos administrativos: Luenha, Chioca e Marara; tem uma superfície de 8.711 Km², com uma população de cerca de 14.156 hab., sendo a densidade de 17,7 hab/Km².

Nos registos da administração distrital consta que os regressados constituem actualmente 15% da população do distrito, dos quais 55% são crianças. Porém, pelos dados da UNOHAC, em Fevereiro de 1995, o número de retornados era de 29.561, o correspondente a 35,5% da população distrital.

⁴⁷ A informação para a elaboração deste capítulo foi obtida através de uma pesquisa realizada pelo PNUD e o projecto DDM em parceria com o MSF-CIS à qual eu tive o privilégio de participar.

A pesquisa efectuada em 1996 com uma amostra de 30 famílias em três postos administrativos do distrito de Changara identificou-se que 13 das 30 famílias (43%) procuraram refúgio no Zimbabwé. Oito das 13 famílias regressadas eram de duas povoações no posto administrativo de Chioco.

Uma povoação objecto da amostra no posto administrativo de Marara (Boroma) e a povoação do posto administrativo de Luenha não tinham famílias regressadas. A grande maioria (77%) das famílias retornadas regressaram durante os últimos dois anos.

Outras 13 famílias (43% da amostra total) estiveram deslocadas durante a guerra. O posto administrativo de Chioco foi também o mais seriamente afectado: em dez das 13 famílias deslocadas, 77% eram de Chioco. As restantes três (10%) eram do posto administrativo de Marara.

As cifras da UNOHAC indicam que em 1994 Changara ainda tinha 3.500 pessoas deslocadas internamente (4% da população estimada em 1994 pela UNOHAC em 84.589) em comparação com 14.000 (17% da cifra da população de 1994).

Uma de cada três famílias da amostra, especialmente entre as famílias de Chioco e Marara, disse que tinha dúvidas sobre a sua permanência nos seus locais actuais. Isto incluía Boroma em Marara que não contava com nenhuma família refugiada ou deslocada na amostra. Mesmo assim, quatro famílias (40%) em Boroma expressaram dúvidas sobre a permanência. Este facto precisa de ser considerado especialmente em termos de planificação de qualquer programa de desenvolvimento do distrito.

Outro dos grandes problemas que afectam o distrito é o elevado número de crianças órfãs,

que correm o sério risco de serem marginalizadas, caso não se tomem medidas no sentido da sua reintegração na comunidade. O desenvolvimento de programas educacionais dirigidos a estas crianças seria uma das formas possíveis de lidar com o problema.

A superfície do distrito corresponde a 673.000 ha, e a população ocupante cultiva uma área de cerca de 16.919 ha. O inquérito indicou que as culturas mais importantes praticadas em Changara são, por ordem de importância, a mapira, o milho, a meixoeira, o amendoim e o feijão-*nhemba*. As limitantes ao cultivo alimentar identificadas pelos inquiridos foram as pragas e a falta de sementes, embora a insuficiência de instrumentos, seca e cheias tenham sido também apontadas por um e outro agregado. Em relação ao cultivo do milho, os habitantes do distrito gostariam de aumentar a produção, o que não é possível devido ao tipo de solo.

As hortícolas são também cultivadas pelos habitantes do distrito, sendo as mais praticadas a couve, tomate e cebola, por cerca de 16% das famílias entrevistadas.

Algumas culturas, além de consumidas, são comercializadas pelo sector familiar como são os casos da meixoeira, mapira, milho, amendoim e feijões. Na época colonial, comercializava-se principalmente algodão, milho e girassol. A venda dos produtos agrícolas locais é efectuada em outras localidades distritais (Dzunga, Marara e Messana) e em Tete.

Quase a totalidade dos inquiridos (98%) conta com o emprego de mão-de-obra familiar, para a produção agrícola, principalmente trabalho feminino. Complementarmente, é utilizado por algumas famílias o trabalho manual sazonal não-pago. As famílias usam técnicas de produção rudimentares no que concerne ao cultivo agrícola

No que respeita à produção pecuária as famílias criam galinhas, cabritos, suínos, bovinos, patos e ovinos. A maioria dos entrevistados (70%) refere que a falta de recursos financeiros para a aquisição de animais é o principal constrangimento da produção pecuária, enquanto outros apontam as doenças (21%), falta de acesso às pastagens (5%). Apenas um agregado sente que a não existência de serviços de extensão actua como um bloqueio à criação de animais. Ao que parece as populações do distrito já se refizeram dos efeitos da guerra sobre as suas criações, pois somente um entrevistado se referiu à guerra de desestabilização e outro ao facto de ser novo na zona, como entraves à prática da pecuária.

O distrito é afectado por secas, pestes animais e mosca Tsé-tsé, o que pode pôr sérias limitações ao fomento da agro-pecuária. Assim, programas de assistência veterinária são considerados da mais alta prioridade. De referir que existe já no local um Posto de Fomento Pecuário.

A população do distrito de Changara enfrenta grandes problemas no que respeita ao acesso à água potável. A nível do distrito existem apenas poços superficiais sem condições adequadas de higiene. Para encontrar água potável as famílias têm de se deslocar a outras localidades, situadas entre 5 a 10 Km de Changara.

Os rendimentos não agrícolas são de pequena importância para a economia formal do distrito. Os bens alimentares são comercializados a nível local e fora do distrito.

Changara debate-se com problemas de falta de infra-estruturas, devido às destruições aquando da guerra civil que assolou o país, e também por falta de financiamento para a sua reabilitação. Actualmente, só 16 dos 55 estabelecimentos comerciais estão operacionais, ou seja, uma percentagem de 30%. Existem 20 moagens, das quais apenas 2 não funcionam; as

2 estações de serviço existentes não estão operacionais; além disso, o distrito possui 3 carpintarias, 3 serrações e um centro de formação de artes e ofícios em funcionamento, e uma padaria inoperacional. No sector comercial, as mulheres trabalham como vendedoras ambulantes; os homens como vendedores ambulantes trabalhando também nas moageiras, carpintarias, latoarias, pedreiras e ferro.

O distrito possui 43 Escolas Primárias do 1º Grau (EP1), situadas em 9 localidades: Changara-sede, Dzunga, Ntamanga, Chipembere, Mazoe, Mucachanga, Boroma, Cachemba, Mufa-Caconde. Estas escolas leccionam da 1ª a 5ª classes, possuindo carteiras e latrinas. No entanto, 14 EP1 não se encontram em funcionamento nas localidades de Dzunga, Ntemangao, Chipembere, Cachembe e Mufa-Caconde, devido à dispersão das populações durante o período da guerra.

Escolas Primárias por Localidade - EP1

Localidade	No. Salas	Carteiras	Latrinas	Alunos	Alunas	No. Profs.	Classes
Changara/Sede	12	Sim	Sim	1118	756	43	1-5
Dzunga	5	Sim	Sim	123	132	7	1-5
Ntamanga	10	Sim	Sim	500	179	17	1-5
Chipembere	4	Sim	Sim	380	135	20	1-5
Mazoé	6	Sim	Sim	1045	268	36	1-5
Muchenga	5	Sim	Sim	512	207	22	1-5
Boroma	20	Sim	Sim	2197	817	78	1-5
Cachembe	12	Sim	Sim	2196	732	77	1-5
Mufa-Cacorde	8	Sim	Sim	1542	866	65	1-5

Cerca de 85% dos professores do distrito têm apenas a 6ª classe, e os restantes possuem o nível da 9ª classe. Não existem professores com formação universitária. Têm-se realizado estágios para professores, mas seria necessário que estes elevassem o seu nível de escolaridade, o que é particularmente importante para os que leccionam no EP2.

A população participa no sector de educação, colaborando na construção de escolas. De referir que muitas crianças não têm acesso à escola devido à incapacidade financeira das suas famílias, para a compra de material escolar e alimentação. Algumas famílias revelaram a sua disponibilidade em contribuir em espécie ou dinheiro para a construção de infra-estruturas, nomeadamente escolas (33%) e postos de saúde (30%).

b) Distrito de Mocímboa da Praia

O distrito de Mocímboa da Praia situa-se na província de Cabo Delgado tendo como delimitações fronteiriças os distritos de Palma a Norte, Nagade a Oeste, Muidumbe a Sul e o Oceano Índico a Este. Ocupa uma superfície de 3.348 Km², tendo três Postos Administrativos, nomeadamente, Diaca, Mabau e Posto-Sede. Adistrito a estes postos administrativos estão as localidades de Nnango, Marere e Quelimane. A população é Mácua e dividida entre pessoas islâmicas e crentes da igreja católica.

Em 1980 a população era de cerca de 47.987 habitantes, distribuídos numa densidade populacional de 24 habitantes por Km². A sede distrital tem 33.856 habitantes. Outros dados publicados pela FAO/PMA em Abril de 1996 indicam que, relativamente a 1980, o número de pessoas vivendo no distrito cresceu de 47.987 para as actuais 77.242, o que com uma média de 5 membros por família significa também um crescimento no número de famílias em igual período de tempo (10.510 para 17.112).

Deste número de famílias, 14.593 são camponesas e 194 vivem ainda na situação de emergência. Cerca de 733 pessoas, o equivalente a 0.9% da população total, compõe o número de regressados ao distrito, que durante a guerra se haviam refugiado principalmente na Tanzania.

Das 30 famílias objecto da amostra, 16 (53%) eram famílias regressadas. Todas, menos duas famílias regressadas que estiveram exiladas na Tanzania, tinham procurado refúgio no Malawi. Os Postos Administrativos com o maior número de famílias regressadas na amostra eram Nangu (com 45% de todas as famílias regressadas mas espalhadas por duas povoações) e Marere (30% de todas as famílias eram regressadas).

As famílias objecto da amostra no posto administrativo da Sede não tinha família regressadas. A amostra somente apontou três (5%) famílias deslocadas internas, duas do posto administrativo de Marere e uma do posto administrativo sede. Dez famílias (33%) indicaram que tinham dúvidas se permaneceriam nos seus locais de residência actuais ou se mudariam definitivamente para outro lugar.

Embora a terra seja considerada propícia para a produção de grãos como milho e feijão, a agricultura praticada neste distrito ocorre sob uma situação de baixa fertilidade do solo que associada à irregularidade da chuva limita as colheitas.

As principais culturas alimentares produzidas no distrito, e em ordem de importância, são o milho, a mapira, mandioca, arroz, feijões, batata-doce e hortícolas. Destas culturas são comercializadas o arroz e milho. Outra cultura comercial localmente cultivada é a castanha de cajú.

A área do distrito é de 354.800 ha, encontrando-se cultivados com as principais culturas 11.412 ha. As principais limitantes para o cultivo são a falta ou insuficiência de instrumentos de produção, a falta ou insuficiência de terra e de fertilizantes, bem como as pragas, a seca e a falta de rega. De igual modo, a falta de sementes e insumos, aliados a já referida baixa de fertilidade dos solos, por um lado e, por outro, os baixos índices pluviométricos são as outras grandes limitantes para o alcance de boas colheitas agrícolas.

As actividades produtivas na machamba obedecem ao critério de divisão por género. As mulheres e crianças cabem as tarefas de schar e semear, aos homens compete desbravar a mata e schar. Estas actividades são desenvolvidas maioritariamente pela mão-de-obra familiar, ainda que algumas vezes o trabalho manual sazonal seja contratado e sempre pago.

As famílias locais têm uma tradição de criação animal, sendo em ordem de importância o gado caprino o mais privilegiado. Em seguida, figura o gado ovino, seguido pela criação de galinhas e em última instância os patos. Apesar de os efectivos serem pequenos, o gado bovino é em grande medida usado nas machambas e noutras actividades para tracção animal. O apascento deste gado está confiado as crianças do sexo masculino dos agregados familiares.

Estes animais são também comercializados, sendo o gado caprino o mais transaccionado, seguido de galinhas e patos.

As principais limitantes para a criação de animais são as doenças (38%), a falta de acesso ao crédito (54%), falta de pastagens (5%). De igual modo referiu-se que os coelhos são devorados pelos cães (2%), ou são roubados (2%).

Na época das chuvas o rio constitui em geral a maior fonte de abastecimento de água para os habitantes do distrito e em particular para os agregados entrevistados. A rede que fornece água aos habitantes é portanto escassa, existindo mesmo aqueles que percorrem 5 a 10 Kms à busca deste líquido.

Os sectores comercial, industrial e de serviços local dispõem de 15 lojas operacionais, 5 moagens, 4 oficinas de automóveis e 1 padaria. A venda de produtos locais é feita a nível do distrito. No entanto, géneros alimentares são também adquiridos nos distritos circunvizinhos ou, como já foi referenciado, no Malawi. Enquanto isso, há também comerciantes provenientes da capital provincial Cabo Delgado que chegam a Mocimboa da Praia para adquirir produtos locais para posterior revenda.

Tem também sido frequente actividades de venda ambulante de produtos, maioritariamente entre mulheres e crianças, enquanto os homens se dedicam à latoaria ou ao torno de ferros.

O distrito possui cerca de 12 escolas primárias do primeiro grau (EP1), situadas em 12 localidades do distrito, lecionando da 1a a 5a classes; não possuem carteiras e nem latrinas, mas todas têm professores.

Escolas Primárias por Localidade

Localidade	No. Salas	Carteiras	Latrinas	Alunos	Alunas	Profess.	Classes
3o Congresso	16	Não	Não	386	367	16	1a-5a
Nanduadua	6	Não	Não	371	230	12	1a-5a
Milamba	5	Não	Não	281	145	10	1a-5a
Ncomangono	2	Não	Não	69	12	2	1a-5a
Mpanga	2	Não	Não	43	13	2	1a-3a
Mbau	17	Não	Não	1100	767	15	1a-4a
Diacá-Sede	20	Não	Não	477	306	21	1a-5a
Ntotwe	15	Não	Não	350	150	15	1a-5a
Malinde	11	Não	Não	248	93	9	1a-3a
Nanguiduage	14	Não	Não	214	98	10	1a-4a
Nnantemule	2	Não	Não	34	18	2	1a-2a
Quelimane	5	Não	Não	111	35	5	1a-5a

Quanto a qualificação dos docentes, 105 têm habilitações literárias de 6a classe mais 1 ano de estágio, 15 têm as mesmas habilitações académicas com mais três anos de estágio, havendo 8 com 9 classe mais dois anos de estágio e três com a nona classe mais três anos de estágio enquanto que 22 não têm estágio algum.

Não há nenhuma escolinha no distrito e só poucas pessoas na maioria jovens têm conhecimento do conceito de serviço infantil. Os que têm são de Pemba e ouviram falar do jardim infantil. Existe uma ideia através da Igreja Católica de construir uma escolinha mas ainda está numa fase embrionária.

No campo da educação, a população não participa na ligação escola-comunidade pois não aceita fazer trabalho, não remunerado, por isso há extremas necessidades de responder a

demanda escolar das crianças locais, utilizando meios alternativos.

c) Chokwé

O distrito de Chókwè fica situado na parte sul da província de Gaza e faz fronteira com os distritos de Massingir e Guijá a norte, Chibuto, Xai-Xai e Manjacaze a este, Magude, Manhiça e Bilene a sul. Ocupa uma superfície de 2.600 Km² com uma densidade populacional de 97 habitantes em cada km².

Chokwé é constituído por 4 postos administrativos, nomeadamente, Chilembene, Lionde, Macarretane, e cidade de Chokwé, com as seguintes localidades: Chilembene e Chiduachine no posto administrativo de Chilembene; Lionde, Conhane, Malau no posto administrativo de Lionde; Macarretane, Machinho e Matuba no posto administrativo de Macarretane e a localidade sede.

O conflito que recentemente terminou movimentou pessoas de um lugar para o outro criando deste modo a separação de famílias e o abandono das populações das suas zonas de origem. Esta situação provocou a deslocação das pessoas internamente de uma zona para outra, do campo para as cidades. Por causa desta situação, o distrito de Chókwè conta apenas com 2.964(0.7% da população total) de população regressada.

Na sede do distrito encontram-se algumas famílias deslocadas internas e que não têm intenção de saírem deste lugar, movidas pelas condições de comércio, educação e saúde que aí encontraram.

Não obstante a questão de clima, tropical seco, que concorre para fraca precipitação, o

distrito possui um grande potencial agrícola constituído por regiões altas com terras vastas para as pastagens e terras baixas ao longo do rio Limpopo para a produção de milho, arroz, feijão manteiga e hortícolas.

A maioria da população do distrito tem a agricultura como a principal fonte de subsistência e trabalham na machamba. Não obstante em termos de unidade familiar a agricultura ser a principal actividade (100%), a mesma é praticada por um número menor de pessoas (53.1%) em relação a outras actividades. Da análise das respostas fornecidas por todos os componentes dos 30 agregados familiares, num total de 217, apenas 72 (53.1%) apontam a agricultura como a primeira actividade e 145 (65.8%) têm outras actividades.

O distrito de Chókwè produz essencialmente milho, arroz, feijão manteiga e feijão *nhemba* para além de hortícola. Estas culturas servem também para a comercialização.

As famílias entrevistadas mencionaram que cultivam: milho 28 (95%), feijão *nhemba* 16 (40%), feijão manteiga 10 (25%), mandioca 10 (25%). Para além destas culturas destacam-se o amendoim (10%), batata doce (10%), cana de açúcar (8%) e tabaco (2%).

As principais limitantes mencionadas pelas 30 unidades familiares na produção de culturas alimentares são as pragas, falta ou insuficiência de animais de tracção, de terra e de instrumentos.

Os camponeses enfrentam também problemas relacionados com a conservação dos produtos da machamba, a destacar o problema de insectos e ratos.

A produção de hortícolas é outra fonte de subsistência e compreende essencialmente o

cultivo de tomate, cebola, cenoura, couve, repolho, alho, alface, abóbora, melancia e quiabo. Estas hortícolas juntamente com o milho, a cana de açúcar e tabaco são consideradas culturas de rendimento. As principais limitações mencionadas pelos agregados entrevistados são a falta de hábito, pragas, falta ou insuficiência de instrumentos, de terra e de sementes e seca.

Tal como se referiu acima, esta agricultura é de subsistência e como consequência há uma fraca capacidade de produção que implica em poucos excedentes não permitindo assim a comercialização.

Neste distrito a realização de actividades obedece a uma certa divisão social de trabalho por sexo e idade. Assim na agricultura verifica-se uma concidência na realização de tarefas entre homens, mulheres e crianças concretamente na sementeira, sacha e colheita; enquanto que a actividade de destronco de árvores é da responsabilidade dos homens.

Em relação à pecuária, cria-se neste distrito animais de pequena espécie como galinhas, patos e outras aves; cria-se também cabritos, ovelhas, porcos e bois para o consumo familiar e comercialização. O boi é também utilizado para a tracção animal e transporte. Na criação destes animais as principais limitações indicadas pelos agregados entrevistados são a falta de dinheiro para comprar animais (42.5%), as doenças dos animais (40%). As outras limitantes apontadas são a insuficiência ou a falta de acesso às pastagens, falta de hábito, de capoeiras, de acesso ao mercado e roubos.

As principais fontes de fornecimento de água no distrito são os poços, furos e rios. O recurso a estas fontes varia de região para região e por vezes depende da época (chuvosa ou seca).

Para a comercialização, usa-se os centros locais e das cidades mais próximas como Xai-Xai e Maputo para a venda e compra de produtos agrícolas e de animais domésticos. No distrito verifica-se a afluência de comerciantes de fora do distrito e de outras províncias que vêm comprar ou vender produtos produzidos localmente nomeadamente dos distrito próximos, Xai-Xai e Maputo.

Segundo a Administração do Distrito, o distrito de Chókwè possui uma rede comercial razoável não obstante a destruição de infraestruturas pela guerra. A relação de estabelecimentos comerciais e industriais que a seguir apresenta-se ilustra melhor esta afirmação se atendermos que o distrito possui 127 lojas das quais 46 não estão em funcionamento; 61 moageiras operacionais e 26 não operacionais; 9 oficina; 8 estações de serviço; 5 carpintarias; 2 serrações todas em funcionamento; 3 ferragens com 2 em funcionamento; 4 talhos com apenas 1 em funcionamento, 5 casas de fotos e 2 boutiques em funcionamento.

Nas actividades comerciais e de pequena indústria os homens praticam o artesanato, corte de madeira, estacas e lenha. Por sua vez as mulheres dedicam-se à costura e cestaria.

O comércio informal, prestação de serviços nas instituições públicas e empresas nas zonas urbanas e a venda de estacas, lenha, e bebidas tradicionais nas zonas rurais constituem outras formas de fontes de ingresso para as populações do distrito.

Existem 10 escolas do EP1 em funcionamento que leccionam de 1ª a 5ª classe com um total de 188 salas e 276 professores para 27.408 alunos. Para além destas escolas, existem no distrito mais 5 escolas nas localidades de Macarretane, Conhane, Chilembene e Chiduachine que foram encerradas durante a guerra e ainda não reabertas.

Os números acima indicados significam que existem 93.6 alunos para 1 professor e 145 alunos para uma sala, situação que se pode considerar problemática se se quiser pensar que provavelmente haverá mais crianças sem acesso à educação.

Escolas Primárias por localidade

Localidade	No. Salas	Carteiras	Latrinas	Alunos	Alunas	Profess.	Classes
Chiduachine	19	Não	Não	879	816	16	1a-5a
Chilembene	26	Não	Não	1406	1344	29	1a-5a
Chókwè	42	Não	Não	3621	3556	80	1a-5a
Conhane	32	Não	Não	1740	1571	30	1a-5a
Hokwè	32	Não	Não	1646	1470	32	1a-5a
Lionde	22	Não	Não	1228	1131	22	1a-5a
Macarretane	11	Não	Não	1453	1128	19	1a-5a
Malau	10	Não	Não	397	423	8	1a-5a
Matupa	16	Não	Não	1515	1311	30	1a-5a
Nwachicoluane	10	Sim	Não	4189	355	10	1a-4a

Dos professores que leccionam nestas escolas, 159 têm a frequência de 6^a mais 1 ano de estágio, 49 têm 6^a classe mais 3 anos de estágio e 54 têm 9^a classe mais 3 anos de estágio e 63 não têm nenhum estágio e no distrito não tem havido estágios periódico para professores.

Verifica-se em todos os distritos mencionados a insuficiência de condições mínimas para o funcionamento das escolas, quer sejam em alguns por falta de carteiras e noutros por falta de latrinas, mas este motivo não inviabiliza o processo educativo nestes distritos.

3.2. Formas de Educação de Crianças em Idade Pré-escolar

O homem é adaptável e condicionado pelo meio em que vive. Para o caso das crianças que são tidas como seres moldáveis e adaptáveis a qualquer tipo de conduta, as acções a exercer sobre ela consistem na sua preparação segundo os padrões socialmente determinados.

A compreensão da realidade, o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal dá-se no indivíduo através de uma sucessão progressiva de estágios de maturação do indivíduo em relação com o ambiente. Através do contacto com o mundo externo e as pessoas, a criança vai elaborando os seus códigos de comportamento.

Existem três formas de educação em idade pré-escolar descritas pelas famílias entrevistadas. A primeira consiste na aprendizagem prática de tarefas essencialmente domésticas; a segunda, nas normas de comportamento e a terceira, na aprendizagem através de jogos e brincadeiras já descritas ao longo deste capítulo.

Segundo Durkheim, cada sociedade possui o seu sistema de educação específico, mas essas formas repousam numa base comum que é a preparação e formação das crianças para as condições essenciais da sua própria existência⁴⁸. Assim cada povo tem a educação que lhe é própria. estes factos conduzem à seguinte definição:

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão amadurecidas para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade e pelo meio

⁴⁸ DURKHEIM, s/d:9-10

especial a que particularmente a criança se destine.⁴⁹"

Para o caso das comunidades rurais em Moçambique, educar significa incluir e integrar nas crianças comportamentos, ensinamentos, tradições, dado que estas são as formas de comunicação que chegam às pessoas, porque estas fazem parte da sua vida quotidiana. Para as famílias entrevistadas, a educação, significa nas suas comunidades, a maneira como a criança deve aprender as diferentes formas de vida e a maneira de se comportar dentro do seu grupo familiar e da sua comunidade.

Os dados obtidos durante o trabalho de campo indicam que ao longo dos tempos as formas de educação pré-escolar foram nas comunidades variando devido a vários factores como as mudanças na estrutura familiar e nas actividades económicas das populações que resultaram em que estes métodos já não fossem possíveis.

Os novos tempos que trouxeram novas actividades e a aproximação deste colectivo já não é possível porque:

a) A família tradicional vivia num único fogo. Nesta situação havia sempre um adulto ou um irmão ou uma criança mais velha para olhar pelas outras. Todavia, hoje em dia, com as novas formas de assentamento resultantes da mobilidade geográfica consubstanciada no êxodo rural ou na simples mudança por razões várias pelo país, criaram uma nova situação na assistência a infância. A destruição de famílias extensas que jogavam papel relevante na educação das crianças, como resultado da mobilidade geográfica acima referida, afectou negativamente a assistência

⁴⁹ DURKHEIM, s/d:9-10

comunitária a infância. A migração rural para urbana criou uma situação em que as crianças agora cresçam separadamente da família em geral. Este cenário acarreta encargos adicionais aos pais, particularmente às mães, que cuidam das crianças, algumas delas separadas dos maridos. É comum as mulheres assumirem novos papéis para a sobrevivência da família quando esta muda do meio rural para o urbano. As novas ocupações das mulheres acabam por limitar o tempo que normalmente era dedicado a educação das crianças menores;

b) Tem crescido, particularmente nas áreas urbanas, a necessidade de dinheiro e oportunidades de trabalho para as mulheres. Nas zonas rurais, a mulher toma parte nas actividades rentáveis o que a leva a despende muito do seu tempo na produção e comercialização das mercadorias. Em alguns casos a mulher fica durante o dia longos períodos longe da criança.

c) Por último parece que é certo que antes da colonização muitas comunidades africanas e moçambicanas, em particular, tinham a sua definição dos métodos de protecção, apoio e educação das suas crianças. Mudanças na estrutura da família e nas actividades económicas da população tiveram efeitos sobre esses métodos "tradicionais". Em contrapartida, em muitas destas comunidades, não foram encontradas alternativas para fazer face a esta nova situação.

No tempo colonial segundo os entrevistados, a educação tinha um carácter autoritário. Mead refere que as crianças aprendem como se comportar bem, fora e dentro de casa, e se uma criança faltasse respeito a um adulto ou a um pobre era sujeita a uma punição.⁵⁰ As

⁵⁰ MEAD, 1959:37

crianças eram punidas caso não se comportassem de acordo com as normas vigentes nessa comunidade, utilizando-se para tal fim vários métodos, sendo um deles a punição física. A citação a seguir exemplifica este tipo de educação:

“Quando se educava uma criança batendo ela ficava obediente e aprendia tudo o que lhes era ensinado.”⁵¹

Hoje não se utilizam os mesmos métodos de educação; já não é feita nos mesmos moldes que eram feitos antigamente e nem os objectivos a serem alcançados são os mesmos. A mudança deste tipo de visão, segundo os agregados entrevistados, consiste na passagem de uma abordagem autoritária a uma abordagem liberal, permitindo que as crianças façam tudo sem respeito. Ora actualmente bater e punir faz parte ou tem semelhanças com a escravatura. Por tudo isto resultou a situação actual de falta de disciplina e de respeito. A diferença consiste em que:

“as crianças de agora são desobedientes, agora não há respeito, só abusos. Na educação do meu tempo as crianças obedeciam, por isso não vejo nenhuma vantagem da educação actual, é so abusos”⁵²

As gerações mais idosas lamentaram-se do estado da educação. Açam que as formas de educação actuais onde as crianças não aprendem, nem os pais ensinam não trazem os resultados que são de esperar. Este tipo de educação encontra força porque parece ter sido institucionalizada ou tolerada pelo estado, podendo muitas vezes tornar-se um

⁵¹ João Massengane, 1995, Tete

⁵² Opinião expressa por um idoso na comunidade, em entrevista efectuada em Chokwé, Janeiro de 1996.

problema para quem utilize formas mais agressivas de educação.

Com a educação que era fornecida antigamente não havia possibilidades de desobediência, por isso quando questionados os chefes dos agregados mais idosos sobre quais as vantagens que as formas antigas de educação tinham em relação as actuais a maioria (98%) respondeu que as crianças aprendendo os seus ensinamentos podiam enfrentar melhor o futuro, as mulheres podiam suportar melhor o seu lar e os homens manterem os seus lares. Isto é, cada um poderia enfrentar melhor o seu futuro.

“Este tipo de educação tinha como fim preparar o futuro das crianças de forma a saberem como se cuidarem quando crscidas e a saberem cuidar de nós tambem”.⁵³

Não obstante 4 dos 90 agregados entrevistados considerarem que a educação de antigamente era desvantajosa, porque não possibilitava que as crianças frequentassem a escola. Estas famílias acham que com a possibilidade das crianças hoje frequentarem a escola torna-lhes mais espertas.

Todavia é consenso comum que a educação pré-escolar deve ter um carácter estritamente familiar. É na família onde as crianças aprendem hábitos e costumes que regem a sociedade e só mais tarde quando atingem a idade escolar é que deviam ingressar na escola para complementar a educação recebida na família. Nestas comunidades não é aceite a educação da criança fora do grupo familiar, porque a educação é considerada uma riqueza. As famílias são de opinião que ninguém vai educar bem uma criança de outra família.

⁵³

João Mazive, Chokwé, 1995

A família é portanto o primeiro contexto referencial das crianças. Partindo do âmbito do indivíduo, a família é o meio em que os seus padrões, comportamentos e ideias vão se formando. Geralmente a família espelha e retrata o universo histórico-cultural de onde a criança vive e esta tem aí as primeiras pistas do que vem a ser o mundo.

Todos os seres humanos têm de passar os seus primeiros anos na total dependência de outras pessoas. Não importaria quais fossem essas outras pessoas se apenas contassem a saúde física e o desenvolvimento da criança, mas o bem-estar físico nunca é bastante. Para o desenvolvimento emocional de um recém-nascido é necessário o constante cuidado e o amor de algumas pessoas. Assim, a família pode proporcionar melhor a segurança emocional de que uma criança necessita para se tornar sensível e reagir aos sentimentos dos outros. Se nos seus primeiros anos fossem privados de um amor seguro, os homens cresceriam provavelmente sem nutrir grandes sentimentos seja por quem for. E se toda uma sociedade viesse a ser constituída por pessoas como essas, a vida em comunidade desmoronar-se-ia pois que é impossível existir uma sociedade bem ordenada sem que haja cooperação.⁵⁴

Ajudar a criança a tornar-se parte da sociedade é outra importante componente que cabe a família e a comunidade.

⁵⁴ DOUGLAS, 1964:86

a) Mecanismos Normativos na Educação de Crianças em Idade Pré-escolar

Pretende-se, neste capítulo, observar o que, no dia a dia, representa a relação da criança com os pais, como se dá, se estrutura, como os envolvidos vêm essa relação e o que ela representa para cada um.

Como foi dito anteriormente uma das formas de educação de crianças em idade pré-escolar consiste na aprendizagem prática de tarefas relacionadas com o seu quotidiano. A educação de meninas e rapazes encerra algumas diferenças nas comunidades estudadas. Junod⁵⁵ e Cabral⁵⁶ referiram-se que a divisão do trabalho nestas sociedades é definida sobretudo pelos critérios do sexo, e as actividades que elas realizam não fogem muito das que são praticadas pelos seus pais. Assim as filhas devem em regra acompanhar a mãe, e os filhos o pai.

Nos primeiros anos de vida (até dois anos) as crianças ficam sobre o cuidado da mãe, havendo poucas diferenças no tratamento do rapaz e da rapariga. A partir dos dois e três anos as meninas começam a aprender actividades designadas femininas. Estas acompanham as suas mães, imitam o que elas fazem. As suas actividades estão relacionadas principalmente com os trabalhos domésticos como pilar, cozinhar, arrumar a casa, cuidar dos bebés, trazer água, cultivar, maticar a casa, lavar pratos, cuidar da própria casa etc. Os rapazes acompanham os pais nas actividades de construção, cortam estacas e lenha, apascentam o gado, cultivam com a ajuda de bois, cortam vassouras, tratam das crias, fazem capoeiras, latrinas, constroem vedações, praticam carpintaria, pescam, etc. Foi frequente ao longo do trabalho de campo e em todas as aldeias onde se trabalhou verificar estas diferenças do desempenho de actividades entre meninas e rapazes. As tarefas que estas criança executam

⁵⁵ JUNOD, 1974:320-331

⁵⁶ CABRAL, 1925:35

são aquelas que futuramente a maioria desempenhará quando atingir a idade adulta, por isso é necessário, segundo a percepção dos entrevistados que elas a aprendam para garantir o seu futuro.

Pode-se concluir que uma das componentes da educação consiste na aprendizagem prática de actividades domésticas, dando-se assim oportunidades às crianças de participar nas diversas tarefas da vida quotidiana, aprendendo tudo o que constitui as concepções de grupo, onde ela habita e convive.

Nestas comunidades além dos pais que contribuem em grande medida para a atribuição de conhecimentos aos seus filhos, verifica-se (devido à sobrecarga dos pais, pois a sua maioria são camponeses e estão preocupados com a sua sobrevivência) que os irmãos (especialmente as irmãs) mais velhos desempenham um papel chave na educação das crianças, seus irmão mais novos. São eles que frequentemente ficam com os irmãos na ausência dos pais e com elas vão desempenhando diversas tarefas. É comum vê-las a contar histórias aos mais novos, a fazerem jogos educativos, alguns trabalhos domésticos e aqueles que frequentam a escola a ensinarem aos mais novos algumas noções de português e outras coisas que eles também aprendem na escola. Das entrevistas realizadas, 70 entrevistadas disseram que quando vão à machamba ou a outro local deixavam os filhos mais novos em casa com os irmãos mais velhos, porque se as levassem consigo poderiam perturbar as suas actividades de campo.

b) Normas de comportamento como forma de aprendizagem

Ora uma componente que identifica estas sociedades é a educação moral. Segundo Durkheim a educação moral tem por função incitar a criança nos diversos deveres,

suscitando nela virtudes particulares ligadas umas às outras. Tem também por fim desenvolver no educando a aptidão geral da moralidade, ou disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituindo nele o agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso.⁵⁷

A educação moral é feita por todos os membros que constituem o grupo familiar, dependendo da linha de filiação das crianças. Por exemplo, no sul de Moçambique um papel preponderante é dado ao pai da criança, porque, segundo os entrevistados, ele é que tem autoridade sobre elas, enquanto que no norte este papel é assegurado pelo seu tio materno. O que geralmente se ensina às crianças são as normas de comportamento, destacando-se as seguintes:

- respeito às pessoas sem distinção;
- cumprimento e resposta às pessoas;
- bom comportamento;
- escolha de amigos;
- modo de relacionamento com os pais e familiares, etc...

O respeito pelo outro é característica destas comunidades. As famílias ensinam às crianças utilizando exemplos práticos. Eis o depoimento de uma entrevistada sobre o assunto:

“Normalmente depois da refeição, costumo sentar-me com as crianças para dar-lhes conselhos, digo-lhes que não devem ser malandros, ensino-lhes como é que devem servir às pessoas, como respeitar; a criança deve saber que quando se dirige aos mais velhos deve fazê-

⁵⁷ DURKHEIM, s/d:20

lo com respeito⁵⁸

As opiniões divergem sobre quem deve dar este tipo de conselhos. Dezassete entrevistados disseram que este papel cabe aos pais, porque são mais autoritários e as crianças têm medo deles; 19 dos entrevistados dizem que é a mãe, porque esta está mais tempo com as crianças e 27 entrevistados disseram que a responsabilidade era de ambos, mas com o papel mais preponderante para a mãe, pois esta passa mais tempo com as crianças. Treze dos agregados entrevistados mencionaram que cabe aos avôs este papel porque são os mais velhos e mais experientes. Para o caso de Cabo Delgado o tio, *Mwene*, foi o único mencionado como principal agente de educação das crianças.

Em relação a casos de mau comportamento das crianças, 17 agregados entrevistados mencionaram que cabia ao pai a responsabilidade de chamar-lhes atenção porque elas têm medo dele e sabem que o pai resolve sempre este tipo de questão. Os pais usam para este fim sanções sobre as crianças para que elas respeitem as regras impostas por eles. Estas sanções costumam ser coercivas. No entanto 19 agregados entrevistados mencionaram a mãe a mais próxima das crianças e nunca poder vir uma pessoa estranha educa-las; 24 agregados mencionaram ambos (pai e mãe) e 10 avôs com os mesmos argumentos para a questão anterior.

O desenvolvimento moral é a interiorização de valores e de regras sociais inicialmente exteriores às crianças. Ela é apreendida através da obediência aos adultos, detentores da autoridade. De acordo com Piaget estes factos não favorecem o desenvolvimento da criança⁵⁹. É importante permiti-las que escolham e decidam por si próprias, construindo

⁵⁸ Rosa João, Chokwé, Dezembro de 1995

⁵⁹ PIAGET citado por CLERMONT, 1978:35

assim o seu próprio sistema moral e de convicções.

c) Brincadeiras e Jogos como Formas de Aprendizagem

As brincadeiras constituem uma outra forma de aprendizagem. É muito importante uma reflexão do tipo de educação que as crianças devem praticar. O jogo é definido por Piaget como:

“o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade.”⁶⁰

Piaget classifica os jogos em três tipos:

- jogos de exercício
- simbólicos
- de regras ⁶¹

Estes jogos não têm somente uma função biológica no sentido de que todas as capacidades têm necessidade de serem exercitadas para que não se atrofiem. Ora na interacção dos individuos com a manipulação de certos objectos há uma construção do conhecimento.

Para o caso das aldeias visitadas as crianças utilizam elementos locais e naturais que são utilizados como brinquedos, pois estes favorecem a imaginação e a fantasia. Manipulando os objectos com volume, cor, forma e tamanho as crianças desenvolvem a percepção e o

⁶⁰ Op.cit.:24

⁶¹ Op.cit.:106

reconhecimento de semelhanças e diferenças. Na sua maioria os brinquedos destas crianças cosistem em carinhos feitos de arame, bois feitos de barro e lama, bonecos de pau, painéis de barro, berlindes de barro, dados, etc...

O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade. Piaget divide os jogos segundo categorias e funções diferentes⁶². Os jogos que as crianças praticam favorecem o desenvolvimento cognitivo, sensorial e moral, prestando-se assim ao desenvolvimento da cooperação. No jogo a criança coopera voluntariamente com as outras, praticando as regras. Nestes jogos as crianças são motivadas a usar a sua inteligência para jogar bem. Nos jogos de imitação elas fazem imitações simples (a estes jogos Piaget denomina de não competitivos). Por exemplo a criança imita os pais na caça, na pastagem etc... e as meninas, as mães na cozinha, ou também representando papéis de mães. Este tipo de imitações representam várias ideias que depois são desenvolvidas pelas crianças.

Outro tipo de jogos que ensinam algo às crianças e são praticados pela maioria delas é o jogo das corridas, que está incluído na categoria dos competitivos. Numa corrida as crianças aprendem noções de como partir ao mesmo tempo, e chegar ao fim em primeiro, segundo lugar etc... As corridas podem ser combinadas com actividades de conhecimento físico.

No jogo das escondidas as crianças têm necessidades de se descentralizarem e de raciocinarem especialmente no caso de ter de pensar nos esconderijos possíveis quer para esconder quer para procurar.

⁶² PIAGET, citado por CLERMONT, 1978:21

As adivinhas são jogos frequentemente praticados pelas crianças. Este tipo de jogos dá às crianças um conhecimento físico sobre os objectos, pois elas têm de adivinhar com os olhos fechados quais os objectos que se entrechocaram e produziram um dado som. Se se bater com uma colher contra um copo, obter-se-á um som, e outro se se entrechocarem duas colheres, dois paus, dois blocos obter-se-á outro som. Outros jogos mencionados pelos agregados entrevistados foram saltar corda, elástico, berlindes, cabra-cega, tocar batuques, dançar, neca, canto, simulação de leitura, desenhar no chão, jogo de dados, jogos de representação⁶³.

Em relação à importância das brincadeiras e dos jogos, 80 dos 90 agregados entrevistados disseram que com estas brincadeiras ou jogos as crianças aprendem alguma coisa, porque com a imitação⁶⁴ por exemplo estas ficam com certas noções de como se fazem algumas coisas. As brincadeiras são uma forma de iniciação de um futuro profissional e a dança simboliza a ideia da cultura e da tradição.

Concluindo, a motivação da criança para se adaptar ao mundo físico e social é natural e forte. A vida quotidiana é uma fonte de conteúdos para a aprendizagem.

Os agregados entrevistados têm ideia de como é possível fazer com que estas crianças atinjam níveis de desenvolvimento, apesar de durante as entrevistas não terem sido mencionadas espontaneamente. Estes consideram que as suas crianças atinjem-no quando são capazes de rabiscar qualquer coisa num papel, quando aprendem o alfabeto que é ensinado pelos mais velhos que frequentam a escola, imitando o que os adultos fazem e assimilando correctamente os seus ensinamentos. Também a este respeito houve algumas

⁶³ Sobre este assunto, para mais subsídios veja: MAZULA, 1995:95-97

⁶⁴ Veja também MAZULA, 1995:219-221

interpretações ligadas a crenças do tipo mítico como testemunha o seguinte depoimento:

“É necessário levar o pé da criança e fazer pisar as pegadas de macaco, para a criança ficar muito esperta”.⁶⁵

Para o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual como sócio-afectivo é necessário ter um contexto de relação adulto/criança caracterizado pelo respeito mútuo, afecto e pela confiança. Por consequência o primeiro objectivo dos educadores deve ser desenvolver uma relação afectiva com a criança e favorecer o desenvolvimento da sua autonomia deixando-a exercer a sua vontade tanto quanto possível.

É necessário também um equilíbrio ao desenvolvimento. Se a criança está ansiosa e desencorajada, ou afectivamente perturbada por qualquer razão, o seu desenvolvimento geral em todos os domínios será entravado. Se a motivação é forte as crianças fazem de boa vontade enormes esforços para dominar situações difíceis. Por este motivo as necessidades e os interesses intrínsecos da criança têm mais importância do que qualquer razão. Sob o ponto de vista sócio-afectivo é necessário que:

- ela esteja em segurança nas relações com o adulto e se torne cada vez mais autónoma;
- respeite os sentimentos e os direitos dos outros e comece a coordenar diferentes pontos de vista;
- seja independente, esperto e curioso;
- faça prova de iniciativa perseguindo as suas curiosidades;
- tenha confiança na sua capacidade de construir a sua própria ideia e

⁶⁵ Adelina Zunguza, Tete, Maio de 1996

- exprima o seu pensamento.

Sob o ponto de vista cognitivo a educação pré-escolar deve permitir à criança a invenção de problemas e questões interessantes, o relacionamento das coisas, e notar as diferenças e semelhanças; favorecer a iniciativa da criança e a confiança nas suas ideias.

As suas descobertas de diferenças e marcas no desenvolvimento dos seus conhecimentos em domínios diferentes do ensino, demonstram que elas aprendem e se desenvolvem simplesmente pela vida quotidiana por ela estimulada.

Qualquer actividade desenvolvida pela criança possibilita-lhe a construção de conhecimentos. É na vida quotidiana que as crianças aprendem a ser inventivas, desembaraçadas, independentes, orgulhosas das suas realizações e moralmente autónomas.

CONCLUSÕES

A pré-escola é um tipo de serviço oferecido a qualquer criança antes da sua entrada na escola. Devido as suas várias funções, ela toma, a partir de um certo momento uma importância capital para o desenvolvimento social e emocional da criança. É na pré-escola onde a criança tem os seus primeiros pontos de referência que a conduzirão até ao estado adulto, por isso as aptidões que as crianças demonstram devem ser estimuladas durante este período.

O serviço da pré-escola começou como sendo parte do sistema de educação nas zonas urbanas. A transferência para as áreas rurais é um pouco difícil no contexto moçambicano (estou a falar da educação formal) e não pode ser adequada quando transferidas sem modificações. Além disso os centros de pré-escola e creches são extremamente dispendiosas, requerendo profissionais especializados, instalações especiais e equipamentos sofisticados. Um programa nacional de atendimento à infância, via pré-escolar formal, representa, para Moçambique um esforço superior à sua capacidade econômica, ainda que o modelo formal fosse considerado efectivo. Por isso é que as famílias são chamadas a desempenhar o seu papel.

A educação pré-escolar em Moçambique passou por diversas fases e cada uma delas com características específicas e ideológicas visando alcançar certos objectivos. Na época colonial a educação tinha como finalidade doutrinar os filhos dos nativos negros, para tornar a população dócil e leal a Portugal. Esta educação não tomava em conta as condições concretas da sociedade moçambicana e não pretendia transmitir um sentimento de confiança às crianças moçambicanas, mas sim um sentimento de submissão face ao colonizador e ao capitalista, por isso eram impostos vários tipos de barreiras que dificultavam o acesso a

qualquer tipo de instituição.

A partir de 1964, com o início da luta armada de libertação, a educação nas zonas libertadas marcou o início da ruptura com aquele sistema, implantando um sistema de educação alternativo. Numa primeira fase esta educação enfatiza o carácter nacional, cabendo-lhe ao mesmo tempo responder às necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação impunha.

O seu objectivo principal era formar um homem livre e independente, pronto para lutar e vencer o colonialismo e construir a sua pátria uma vez que a escola do colonialismo estava direccionada para servir os seus interesses, entrando em contradição com os interesses económicos, políticos e sociais da sociedade moçambicana. A guerra de libertação nacional constituiu o ponto de ruptura política e cultural com o sistema colonial. Nasceu neste período uma educação que se pretendia intimamente ligada aos interesses do povo moçambicano. Foram então empreendidos esforços de modo a proporcionar à maioria das crianças o acesso à educação, construindo-se escolas, formando professores e elaborando programas apropriados.

O período pós-independência caracterizou-se numa primeira fase, pelo esforço dedicado à organização e institucionalização do sector educacional na tentativa de fazer face ao grande crescimento de alunos de todos os níveis. Numa segunda fase, pela tentativa de planificação e exercício de um maior controle das escolas e creches pelo aparelho estatal. Este esforço encontrou contudo muitos desafios, quando foi enfraquecendo o objectivo primordial de criação de um sistema que servisse os interesses do povo, assegurando aos trabalhadores e seus filhos todos os níveis de ensino. Daí resulta em que muitas das crianças não tenham acesso aos sistemas formais de educação.

É neste contexto que a família vai desempenhar um papel muito importante, dando o seu contributo para uma educação não formal das suas crianças, utilizando formas que lhe são peculiares, pois esta fornece aos indivíduos os conhecimentos necessários, para se manterem e participarem na Sociedade. É importante que sejam aproveitadas e desenvolvidas todos os aspectos positivos deste tipo de educação.

Contudo nas comunidades estudadas há pouca compreensão do papel dos pais na educação pré-escolar. As actividades por estes desenvolvidas é muitas vezes feita automaticamente, sem que estes percebam as suas razões. Para se obter programas de educação das crianças bem sucedidos é necessário o fortalecimento dos pais e a demonstração de que eles podem criar novas formas de ajuda familiar, baseadas na realidade local.

BIBLIOGRAFIA

ACTO COLONIAL (aprovado por decreto nº18:570 de 8 de Julho de 1930). Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1930

ALMEIDA, Adelino A.M. de. "Para a compreensão do evoluir do ensino em Moçambique 1926-1974". In: *Revista Africana - 1*. Porto: Universidade Portuguesa, 1987.

_____. *Panorama da Educação em Moçambique 1973*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1973.

ALMEIDA, Luís Moreira de. *A instrução pública em Moçambique: sua evolução*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1956.

ANUÁRIO de Moçambique (1930). Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1931.

ANUÁRIO de Moçambique (1935-1940). Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1937.

BAPTISTA, Ludin de Coloani. *A reconstrução das premissas sociais da dignidade humana na resolução de problemas de natureza aguda e de carácter generalizado*. Maputo: SEAS, 1990. (Trabalho apresentado no seminário "Criança e Conflito").

BERGER, P. "Socialização: como ser um membro da sociedade: In: FORACCHI, M.M & MARTINS, J.Sousa (org.). *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução a Sociologia). Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., Rio de Janeiro, 1977.

CABRAL, A.A.P. *Usos e costumes dos indígenas da província de Moçambique*. L.Marques: Imprensa Nacional, 1925.

CLERMONT, Anny N.P. *Desenvolvimento da Inteligência e Interacção*. Instituto Piaget, 1978.

CONCORDATA e Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940. Lisboa: Edição do Secretariado da Propaganda Nacional, 1943.

COPANS, J. (org.). *Antropologia: Ciência das sociedades primitivas?*. São Paulo: Edições 70, 1971.

Constituição da República Popular de Moçambique, 1975.

CORRÊA, Sónia & HOMEM, Eduardo. *Moçambique: as primeiras machambas*. Rio de Janeiro: Margem, 1987.

CRUZ, Maria da Graça T.Sousa. *Considerações sobre o processo de atendimento e educação da criança em idade pré-escolar em Moçambique de 1975-1991*. Maputo, 1992.

CADERNO I. Série pré-escolar, Aracaju Sergipe, Sercore, s/d.

DOUGLAS, Mary. *A sociologia: o Homem, a Família e a Sociedade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1964.

DIAS, Patrick V. "Educação e desenvolvimento na África Sub-Sahariana - desajustamentos conceptuais e logros ideológicos" In: *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12,13. Lisboa: Universidade Nova e I.I.C.T., 1990.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Melhoramentos, s/d.

ESTUDOS Coloniais Portugueses. *Exploração Portuguesa em Moçambique 1500-1973*, vol I. Kastrup: African Studies Editorial, 1975.,

FERREIRA, Eduardo de Sousa. *O fim de uma era: O colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

FIALHO, F. *Antropologia económica dos Tongas do Sul de Moçambique, volume I,II e III*. Lisboa: ISCTE, 1989.

X GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar, 1993.

X GOMEZ, Miguel Buendia. *A educação Moçambicana, a história de um processo: 1962-1989*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, São Paulo, s/d.

HEDGES, D. & ROCHA, A. "Moçambique face à crise económica mundial e o reforço do colonialismo português (1930-1937)". In: *Cadernos de História* nº4. Maputo, 1986

JEICHAND, I.; Fernandes, P. *Um estudo de planificação pós-guerra na perspectiva da comunidade rural - Distrito do Ile, Zambézia*. Maputo: UNESCO, 1992

JUNOD, H. *Usos e costumes bantu.*, 2ª edição. L.Marques: Imprensa Nacional, 1974. Tomos I e II.

- KAMIL, Constance. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget, s/d, Lisboa.
- LE CUYER, P. (dir); *Dicionário de Sociologia*, Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARTINS, C.B. *O que é Sociologia*. Ed.Brsiliense: São Paulo, 1989.
- MAYERS, R. *Um tempo para a infância*. Porto: Centro UNESCO do Porto, 1992.
- MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MEAD, Margaret. *O homem e a mulher: Um estudo do sexo num mundo em transformação*. Lisboa: Editorial Meridiano, 1959.
- MIALARET, G. *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes editora, 1975.
- MONDLANE, E.C. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora, 1975.
- MORGAN, L.H. "A família antiga" & MITCHEL, "Modelos familiares" In: CANAVACCI, M. (introd.), *Dialética da família - Gênese estrutural e dinâmica de uma instituição repressiva*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- PIRES, Edmundo Andrade. *Evolução do ensino em Moçambique nos últimos 40 anos*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1966.
- Ordenamento orgânico e funcional da Assistência Pública,- *Diploma legislativo nº2756 de 16 de Junho de 1967*: Imprensa Nacional, Lourenço Marques.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. *A estrutura e função nas sociedades primitivas*. Petrópolis: Editora vozes, 1977.
- READ, M., *Children of their father: Growing up among the Ngoni of Nyassaland*, London: Methuen & CO Ltd, 1959.

RITA-FERREIRA, A., *Povos de Moçambique: História e cultura*. Porto: Afrontamento, 1972.

SALES, Maria Francisca (at al). *Serviços sociais e adoção: um estudo exploratório*. São Paulo: Edições da autora, 1993. (Dissertação para a obtenção do grau de Licenciatura em assistência social).

RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro, 1985

República Popular de Moçambique. *Sistema Nacional de Educação: Linhas gerais, nº4/83*, Maputo: MINED, 1993.

SOUZA, P. *Pré-escola: Uma nova fronteira educacional*. S.Paulo: Pioneira, 1986.

TIMBANA, M.H. & Francisco, A., *Reflexão sobre os centros infantis*, Maputo: SEAS, 1993.

UNICEF, *A Manual for pre-school teacher trainers: a guideline for parents and early childhood Workers*: Nairobi, 1985.

UNICEF, *Educating girls and women in Africa*: Ougadougou, Burkina Faso, 1993.

ANEXOS

1. Lista de Siglas

DDM	District Development Mapping (Levantamento Distrital para o Desenvolvimento)
EP1	Escola primária do 1º Grau
MSF-CIS	Médicos sem Fronteiras - Células Inter-Secções
SNE	Sistema Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UEM	Universidade Eduardo Mondlane