

Hélder Pires Amâncio

**Da casa à escola e vice-versa:
Experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Linha de Investigação:

Diversidade, Educação e Infância.

Orientadora:

Professora Doutora Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Amâncio, Hélder Pires

Da casa à escola e vice-versa: Experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo / Hélder Pires Amâncio ; orientador, Antonella Maria Imperatriz Tassinari - Florianópolis, SC, 2016.
203 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Etnografia com crianças. 3. Educação escolar. 4. Maputo. 5. Moçambique. I. Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

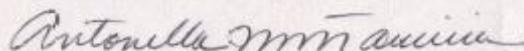
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**“Da casa à escola e vice-versa:
Experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo”**

Hélder Pires Amâncio

Orientador(a): Prof.^a. Dr.^a. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

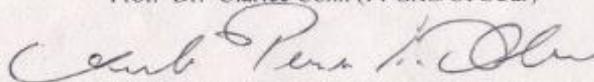
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores (as):



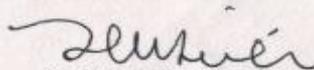
Prof.^a. Dr.^a. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (Presidente – PPGAS/UFSC)



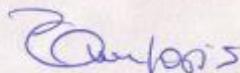
Prof.^a Dr.^a Clarice Cohn (PPGAS/UFSCar)



Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGSP/UFSC)



Prof.^a Dr.^a Ilka Boaventura Leite (PPGAS/UFSC)



Prof.^a. Dr.^a. Edviges Marta Ioris (Coordenadora PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 2 de março de 2016.

Às crianças que me permitiram entrar e ser uma parte de seus mundos.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho e por suportar as saudades e a distância.

À minha orientadora professora Antonella Maria Imperatriz Tassinari por ter-me aceite como seu orientando, pela confiança que depositou em mim desde os primeiros contatos, pelo carinho e amizade, paciência e dedicação, pelas observações cuidadosas e ensinamentos valiosos neste percurso acadêmico.

Aos professores do PPGAS/UFSC com os quais aprendi muito, especialmente: Sônia Maluf, Rafael Bastos, Márnio Teixeira-Pinto, Miriam Hartung, Miriam Grossi, Alícia Castells, Edívigis Ioris.

À secretaria do PPGAS/UFSC pelo atendimento e orientações cuidadosas.

Aos Professores Miriam Pillar Grossi, Luzinete Simões Minella e Amurabi Pereira de Oliveira que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação de projeto de pesquisa pelas suas valiosas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos professores, Clarice Cohn, Ilka Boaventura Leite, Sônia Weidner Maluf, Amurabi Pereira de Oliveira, Alex Vailati, pelo aceite em fazer parte da minha banca de defesa da dissertação.

Aos professores Cristiano Matsinhe e Emídio Gune pelo apoio e estímulo para continuar os estudos.

Ao Departamento de Arqueologia e Antropologia (DAA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) pelo convite para compartilhar o meu projeto de pesquisa de mestrado.

À professora Elena Colonna pelas sugestões metodológicas e convite à aula de Sociologia da Infância que a mesma leciona na UEM, para compartilhar com seus estudantes os resultados iniciais da minha pesquisa e discutir as estratégias metodológicas da investigação com crianças, bem como, pelas sugestões de leitura.

Ao colega e amigo Alexander Cordovés pelo acolhimento no Brasil e pelo carinho sempre dispensado.

Aos colegas e amigos do mestrado Jefferson Virgílio, Igor de Sousa, Marino Sungo, Larisse Pontes, Kamila Schneider, Virgínia Nunes, Lia Mattos, Fátima Satsuk, Fátima Puertas, João Paulo; João Rodrigo e do doutorado Diógenes Cariaga, Tatiana Barros, Magali López, pela parceria, pelo aprendizado acadêmico e humano.

À Vera e Aiko Gasparetto pelo amor, carinho e amizade. A Vera, especialmente pelas trocas de experiência e grande aprendizado, sobretudo, na reta final do mestrado.

À Ana Esperança Gule e Maria Helena Barbosa, também vão os meus agradecimentos especiais pelo carinho e amizade, e todas as formas de apoio que foram igualmente inestimáveis.

Aos meus amigos em Moçambique: Hélio Daniel Parruque, Evaristo Mahumane, Mussá Capruchande, Alcido Honwana, Efraime Nhabanga, Dilman Mutisse, Midália Uamba, Mariza Chivangue, Edson Mugabe, António Nhaposse, Tírsio Siteo, pelos estímulos e aprendizados.

Ao Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI) pelo acolhimento e aprendizado, especialmente sobre os Povos Indígenas no Brasil.

À família Moz-floripa pelo compartilhamento e carinho, com vocês sinto-me mais próximo de casa.

Ao governo brasileiro e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudo por vinte e quatro meses, condição *sine qua non* para a realização do mestrado.

Ao Instituto Brasil Plural pelo financiamento da passagem e diárias para a realização do trabalho de campo em Moçambique.

Ao Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDJT) de Boane e à Administração do Distrito por autorizarem o meu pedido de afastamento para continuar os estudos.

À diretora da escola de realização da pesquisa, aos professores, às crianças e suas famílias e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Muito Obrigado!

Children's lives and backgrounds, just like those of their families, are diverse. As a result, they experience the transition to school in different ways. Despite this growing recognition that starting school experiences of children will differ, there have been comparatively fewer attempts to investigate these experiences from the perspectives of those children (PERRY & DOCKETT, 2004, p.173).

RESUMO

Nos últimos anos têm crescido significativamente os investimentos na investigação com crianças. Porém, em África e, particularmente em Moçambique, esse tipo de estudos ainda é muito escasso e quase inexistente, salvo raras exceções (COLONNA, 2012; PASTORE, 2014). Este trabalho visa preencher essa lacuna e contribuir para a compreensão das crianças e das culturas infantis. A investigação foi realizada com crianças de seis anos de idade, que frequentavam uma turma da primeira classe (equivalente à primeira série no Brasil) em uma escola pública, localizada no bairro do Infulene na periferia de Maputo em Moçambique. O principal objetivo da pesquisa foi compreender as experiências de início escolar na perspectiva dessas crianças. Procurou-se compreender junto a elas, durante aproximadamente quatro meses, entre fevereiro e maio de 2015, o significado de *ir à escola* e *ser criança* na perspectiva delas e como elas construam sua relação com a escola. Esse novo espaço que passaram a frequentar e que ocupa uma parte significativa dos seus tempos, durante cinco dias úteis da semana e por aproximadamente nove meses do ano. Não obstante a exiguidade do tempo para a realização do trabalho etnográfico, a pesquisa seguiu “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” proposta por Marília Sposito (2003), na tentativa de captar o contexto mais amplo de vivência cotidiana e educativa das crianças para além da escola. Da turma observada faziam parte quarenta e seis crianças das quais, dezassete meninas e vinte e nove meninos. Desse total, acompanhou-se com alguma minúcia o cotidiano e rotina de dez crianças, cinco meninas e igual número de meninos. A investigação através da etnografia centrada nas crianças dentro e fora da escola permitiu compreender que as crianças gostam do espaço escolar. Porém, gostam dela não só porque nela aprendem a ler e a escrever, mas, sobretudo, porque a escola junta amigos, colegas e, proporciona momentos e tempos para lancha, brincar e jogar, bem como, cria oportunidades de libertação do controle dos adultos. A escola mostrou-se como um espaço de fronteira na perspectiva apresentada por Antonella Tassinari (2001), pois, ao discorrerem sobre ela, as crianças falam também de suas vidas, das suas amizades, do ser criança, do brincar e aprender, entre outras coisas. É entre todas essas coisas que a escola se localiza, como espaço de limites e possibilidades.

Palavras-chave: Antropologia Social. Etnografia com crianças. Educação escolar. Maputo. Moçambique.

ABSTRACT

In recent years it has significantly increased investment in research with children. But in Africa, particularly in Mozambique, such studies is still very scarce and almost non-existent, with few exceptions (COLONNA, 2012; PASTORE, 2014). This work aims to fill this gap and contribute to the understanding of children and children's culture. The research was carried out with children from six years of age, attending a class the first (1st) class (equivalent to the first series in Brazil) in a public school located in the neighborhood of Infulene on the outskirts of Maputo in Mozambique. The main objective of the research was to understand the school early experiences under those children. He tried to understand with them for approximately four months between February and May 2015, the meaning of going to school and being a child in their perspective and how they built their relationship with the school. This new space began to attend and occupying a significant portion of their time during five working days of the week and for about nine months. Despite the time smallness for the realization of ethnographic work, the research followed a "non-school perspective in school sociological study" proposed by Marilia Sposito (2003) in an attempt to capture the broader context of everyday and educational experience of children beyond school. The observed group were part forty-six children of which seventeen girls and twenty-nine children. Of this total, followed up in some detail the daily life and routine of ten children, five girls and an equal number of boys. Research by focused ethnography in children inside and outside the school allowed understand that kids like school environment. But like it not only because it learn to read and write, but above all because the school board friends, colleagues and provides moments and times for snack, play and play as well, creates adult control release opportunities . The school proved to be a boundary space in the perspective presented by Antonella Tassinari (2001), therefore the discorrerem on it, children also talk about their lives, their friends, of being child, play and learn, among other things. It is between these things that the school is located, as space limits and possibilities.

Keywords: Social Anthropology. Ethnography with children. School education. Maputo. Mozambique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - A escola vista de um dos ângulos. Fonte: Registros do investigador (24/02/2015).....	79
Figura 02 - Recepção do investigador na família de Janilson. Fonte: Registros do investigador (13/04/2015).....	115
Figura 03 - As crianças e o pesquisador no recreio. Fonte: Fotografia da Tamy - Registro do investigador (05/03/2015).....	116
Figura 04 - Produção individual do desenho livre. Fonte: Registros do investigador (13/04/15).....	120
Figura 05 - Grupo de crianças produzindo desenho livre. Fonte: Registros do investigador (04/03/15).....	121
Figura 06 - As crianças entregando os desenhos ao investigador. Fonte: Fotografia da denila - Registros do investigador (13/04/15).....	121
Figura 07 - Fátima partilhando um doce com o investigador. Fonte: Fotografia da Tamy – Registros do investigador (05/03/15).....	122
Figura 08 - Criança subindo nas carteiras. Fonte: Registros do investigador (27/05/2015).....	132
Figura 09 - Crianças subindo e pulando sobre as carteiras. Fonte: registros do investigador (13/03/15).....	133
Figura 10 - Tamy brincando de dar aulas aos colegas. Fonte: registros do investigador (19/03/15).....	134
Figura 11 - Crianças brincando de saltar, durante o recreio. Fonte: Registros do investigador (23/02/15).....	135
Figura 12 - Beny e os amigos brincando de luta no recreio. Fonte: Registros do investigador (05/05/15).....	136
Figura 13 - Crianças brincando de roda. Fonte: Registros do investigador (06/03/15).....	136
Figura 14 - Crianças dando <i>pino</i> na escola durante o recreio. Fonte: Registros do investigador (22/04/15).....	137
Figura 15 - Crianças balançando na estrutura de ferro da escola. Fonte: Registro do investigador (19/03/15).....	137
Figura 16 - A cidade. Fonte: Desenho do Hélio - Registro do investigador (16/03/15).....	138
Figura 17 - Sexo. Fonte: Desenho de Beny - Registro do investigador (16/03/15).....	139
Figura 18 - Relações entre meninos e meninas e casa. Fonte: Desenho da Juciara - Registro do investigador (26/04/15).....	140
Figura 19 - A família. Fonte: Desenho de João - Registros do investigador (16/03/15).....	141
Figura 20 - O recreio na escola. Fonte: Desenho do Juca - Registros do investigador (21/04/15).....	142
Figura 21 - Danilo e os amigos a estudar e brincar em casa. Fonte: Registros do investigador (12/03/15).....	147

Figura 22 - Grupos de crianças brincando nas ruas. Fonte: Registros do investigador (13 e14/05/15).....	147
Figura 23 - Brincar e controlar a banca. Fonte: Registros do investigador (15/04/15).....	148
Figura 24 - Brincar de papá e mamã. Fonte: Registros do investigador (13/05/15).....	154
Figura 25 - Entre a casa e a escola: o caminho. Fonte: Fotografia de Danilo - Registros do investigador (12/03/2015).....	158
Figura 26 - caminhando a pé da escola a casa. Fonte: Registros do investigador (02/03/2015 & 08/05/2015).....	160
Figura 27 - Crianças indo e voltando da escola. Fonte: Registros do investigador (06/03/15 e 23/02/15).....	161
Figura 28 - Crianças caminhando juntas nas ruas. Fonte: registros do investigador (19/03/15 e 27/05/15).....	161
Figura 29 - Brincando numa vala de drenagem à saída da escola. Fonte: Registros do investigador (02/03/2015).....	165
Figura 30 - Caminhando na lateral de uma vala. Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).....	166
Figura 31 - Crianças subindo em estruturas metálicas. Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).....	167
Figura 32 - Sobre pneus e degraus. Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).....	167
Figura 33 - Flor e margarida no trajeto da escola a casa. Fonte: Registros do investigador (07/05/2015).....	168
Figura 34 - Estudando no caminho entre a escola e a casa. Fonte: Registros do investigador (30/04/2015).....	170
Figura 35 - Desvio no caminho para acompanhar os amigos. Fonte: Registros do investigador (27/05/2015).....	171
Figura 36 - Paragem no caminho para brincar. Fonte: Registros do investigador (02/03/2015 e 07/05/2015).....	172
Figura 37 - Crianças na formatura da escola. Fonte: Registros do investigador (08/04/2015).....	173
Figura 38 - Professora orientando a formatura. Fonte: Registros do investigador (19/02/2015).....	174
Figura 39 - Disposição das crianças na sala de aulas. Fonte: Registros do investigador (16/03/2015).....	175
Figura 40 - As crianças durante o recreio. Fonte: Registros do investigador (24/02/2015).....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Moçambique pela estatística. Fonte: Elena Colonna (2012, P.58) (Elaborado com base nos dados do INE (2007), INE <i>et al</i> (2008) e DNEAP-MPD (2010)	40
Quadro 02 - Organograma do MINEDH. Fonte: MINEDH - Disponível em: < www.mec.gov.mz >	65
Quadro 03 - Subsistemas de ensino. Fonte: MINEDH - Disponível em: < www.mec.gov.mz >	67
Quadro 04 - Evolução do número de alunos no sistema educacional de Moçambique de 1974 A 2012. Fonte: MINEDH.....	69
Quadro 05 - Ensino primário: repetência, desistência e conclusão, 2004-2011. Fonte: UNICEF (2014, P.24). Dados do MINED (2013 ^a)	70
Quadro 06 - Turnos e horários da escola. Fonte: Dados da escola	82
Quadro 07 - Número de professores por habilitações pedagógicas e funcionários não docentes. Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.....	83
Quadro 08 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 1º Grau (EP1). Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola	84
Quadro 09 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 2º Grau (EP2). Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola	84
Quadro 10 - Número de alunos órfãos por sexo no Ensino Primário do 1º E 2ºGrau (EP1). Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola	85
Quadro 11 - Análise das informações sobre as crianças e suas famílias. Fonte: Dados de campo	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CL	Currículo Local
DICES	Direção de Coordenação do Ensino Superior
DINAME	Distribuidora Nacional do Material Escolar
DNE	Direção Nacional de Estatística
DPECs	Direções Provinciais da Educação e Cultura
DRH	Direção dos Recursos Humanos
EPC	Escola Primária Completa
EP1	Ensino primário do 1º Grau
EP2	Ensino primário do 2º Grau
FDC	Fundo de Desenvolvimento Comunitário
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
Frelimo	Partido político
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística de Moçambique
IDS	Inquérito Demográfico e de Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura de Moçambique
MICS	Inquérito de Indicadores Múltiplos
MINED	Ministério da Educação de Moçambique
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique
MMAS	Ministério da Mulher e Ação Social
NEPI	Núcleo de Pesquisa das Populações Indígenas
OE	Orçamento do Estado
ONUMAZ	Operação das Nações Unidas em Moçambique
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PA	Posto Administrativo
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCM	Presidente do Conselho Municipal
PEE	Plano Estratégico da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPGAS	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
PPI	Plano Perspectivo Indicativo
PRE	Programa de Reabilitação Econômica
PSG	Produto Social Global
RDA	República Democrática Alemã

REGEB	Regulamento Geral do Ensino Básico
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SDJTs	Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia
SETEP	Secretaria de Estado para o Ensino Técnico e Profissional
TFL	Frequência Líquida no ensino primário
SNE	Sistema Nacional da Educação de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 MOÇAMBIQUE: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL	37
1.1 <i>GEOPOLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO</i>	37
1.2 <i>A ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (SNE) EM MOÇAMBIQUE</i>	65
1.3 <i>A “GRANDE MAPUTO”</i>	72
2 O CONTEXTO DO BAIRRO, A ESCOLA E A APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS	76
2.1 <i>O BAIRRO DO INFULENE</i>	78
2.2 <i>A ESCOLA</i>	79
2.3 <i>AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS</i>	86
3 ENTRAR E OBSERVAR NO COTIDIANO DE CRIANÇAS	98
3.1 <i>A ENTRADA EM CAMPO</i>	98
3.1.1 Os contactos iniciais	100
3.1.2 Os primeiros dias na escola	103
3.1.3 Apresentação e aceitação na cultura de pares das crianças	106
3.2 <i>ENTRE TIO E AMIGO: AMBIGUIDADES NA RELAÇÃO CRIANÇAS E INVESTIGADOR</i>	116
4 “VOCÊ BRINCA, VOCÊ É CRIANÇA”: SER CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS	129
4.1 <i>O BRINCAR COMO CONSTITUTIVO DA INFÂNCIA</i>	129
4.2 <i>INFÂNCIAS ATRAVÉS DOS DESENHOS</i>	137
5 DA CASA À ESCOLA E VICE-VERSA	144
5.1 <i>A ROTINA DAS CRIANÇAS EM CASA</i>	144
5.1.1 Antes de ir à escola	144
5.1.2 Após o regresso da escola	146
5.2 <i>O TRAJETO CASA-ESCOLA-CASA</i>	155
5.3 <i>O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA</i>	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as experiências de início escolar na perspectiva de crianças com seis anos de idade que frequentam uma turma da 1ª classe, em escola pública num bairro periférico de Maputo. A pesquisa focaliza-se no significado de *ser criança* e nas formas pelas quais as crianças envolvidas na investigação constroem a sua relação com a escola, esse “novo” espaço que elas passam a frequentar e que ocupa uma parte significativa do seu tempo sem, contudo, perder de vista o contexto mais amplo de suas vivências cotidianas para além da escola ou apesar dela (TASSINARI, ALMEIDA E RESENDÍZ, 2014).

A investigação foi realizada num período de aproximadamente quatro meses, entre fevereiro e maio de 2015, cerca de catorze semanas de campo. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas na escola, no percurso entre a casa e a escola e em casa das crianças. Acompanhar as crianças em seus trajetos casa-escola- casa revelou-se de extrema importância para a pesquisa, pois, permitiu explorar melhor suas experiências cotidianas e alargar minha compreensão da vida social em que estão inseridas.

A dissertação que vos apresento descreve esse processo e é constituída por cinco capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro, apresento o contexto socioeconômico e educacional de Moçambique. Para o efeito, localizo o país geograficamente, apresento a divisão administrativa e na sequência os dados demográficos e socioeconômicos. Junto a isso faço um recorte histórico da educação em Moçambique, priorizando o período após a independência até a atualidade, com atenção nas crianças. Logo depois, apresento o contexto metropolitano onde vivem as crianças, sujeitas da pesquisa.

O segundo capítulo é desdobramento do primeiro, pois tem como objetivo apresentar o contexto social específico de investigação das crianças e da escola que elas frequentam. Nele descrevo a localização do bairro e suas características gerais. Na sequência faço uma descrição física da escola e do seu funcionamento e, finalmente, apresento as crianças, suas famílias e um quadro analítico resumo das informações sobre elas.

No terceiro capítulo centro-me nos aspectos metodológicos da investigação, onde detalho as técnicas de pesquisa me focando especificamente em dois pontos. O primeiro diz respeito a minha entrada em campo, nele relato os processos iniciais para a realização da pesquisa e como consegui ser aceito pela comunidade escolar. Na continuidade desse relato abordo a minha relação com as crianças e com

os adultos no campo, centrando-me na postura de “adulto atípico” que procurei assumir diante delas.

No quarto capítulo descrevo e analiso o que é ser criança na perspectiva das crianças envolvidas na pesquisa, a partir de suas próprias noções de infância. Com base nas observações, no material fotográfico e nos desenhos produzidos, apresento algumas brincadeiras que elas fazem e demonstro a centralidade do brincar na constituição do ser criança.

No quinto capítulo abordo as atividades diárias desenvolvidas pelas crianças e suas rotinas nos espaços sociais da casa e da escola, com especial atenção ao trajeto casa-escola-casa, onde evidencio o modo como neles as crianças se constituem enquanto atores sociais plenos, protagonistas de suas próprias experiências e participantes ativas da vida social familiar, escolar e no espaço público.

Nas considerações finais apresento as principais conclusões que a pesquisa me permitiu chegar e as contribuições que a mesma oferece para a Antropologia, especialmente da Criança e aos estudos Sociológicos da Infância.

Tendo em conta que a ideia e o desenvolvimento de qualquer investigação precisam ser contextualizados dentro da trajetória pessoal de quem o escreve, apresento minha trajetória acadêmica e profissional e as motivações que me conduziram ao interesse em realizar essa pesquisa sobre e com crianças.

Sou professor primário desde 2008. Porém, minha formação básica anterior foi em mecânica de Torno e Fresa (2003-2005) pela Escola Industrial 1º de Maio, em Maputo. Em 2006 sou admitido para cursar Engenharia Hidráulica no Instituto Industrial de Maputo, mas, diante das dificuldades financeiras para sustentar a formação, fui obrigado a seguir por outro caminho: a formação de professores.

No mesmo ano (2006) sou admitido ao curso do Magistério com a duração de dois anos. Concluo o curso em 2007 com a apresentação de um trabalho sobre “A importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem”, onde explorei as percepções dos professores sobre o trabalho docente, com o objetivo de entender o lugar da planificação na vida diária e no alcance de seus objetivos de trabalho.

Em 2008 sou colocado a dar aulas para crianças da 1ª classe, em uma escola comunitária¹ de parceria público-privada (PPP), dirigida por

¹ O Estado paga os salários dos professores e a instituição oferece a infraestrutura. A escola possui por um lado um carácter filantrópico, pois, cuida

uma freira. No ano seguinte (2009) sou transferido para trabalhar em uma escola pública onde lecionei 6^a e 7^a classes e depois 3^a classe. Ainda nesse ano, sou admitido para fazer a graduação em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), sediada em Maputo, curso que concorri por influência da Sociologia da Educação, disciplina ministrada no âmbito da formação de professores.

Na graduação, instigado pelas questões levantadas na formação de professores ligadas às teorias psicopedagógicas, dei continuidade às reflexões sobre a educação, porém, no sentido contrário à primeira, num exercício de desconstrução das pré-noções e verdades absolutas que levava comigo até então. As teorias antropológicas ajudaram-me a enxergar o mundo e a educação a partir de outras perspectivas, que valorizam a diversidade, dos saberes, de seres e formas de viver das pessoas.

Em 2013, apresento como trabalho de fim do curso para a obtenção da graduação em Antropologia, um relatório de pesquisa intitulado “A escola como mercado de trocas: um estudo sobre processos de construção de sucesso numa escola selecionada na cidade de Maputo”. Nessa pesquisa exploratória, de tipo etnográfico (baseada na observação e entrevistas), problematizo a noção comum de sucesso escolar baseada na ideia dominante de alcance dos objetivos definidos pelos programas educacionais, alcance de competência e medido pelas estatísticas.

Demonstro que essa concepção é limitada para compreender as estratégias de produção do sucesso no cotidiano dessa escola específica, baseada, por exemplo, na troca de favores sexuais e monetários para transitar de uma classe a outra. A partir desse trabalho aponto para a existência de outras lógicas de construção de sucesso que não se limitam ao alcance dos objetivos e competências, assim como, para a importância da análise qualitativa na abordagem desta temática.

Portanto, nos últimos oito anos da minha vida dedico parte significativa do meu tempo à educação das crianças, assim como de adultos. Essa trajetória acadêmico-profissional é um dos motivos que me levou a definir as crianças e suas experiências como sujeitos e objetos de estudo no mestrado. Em parte como tributo pelo que com elas aprendi

de meninos e meninas categorizados como sendo de rua e órfãos, que moram no internato escolar, por outro lado, um carácter privado na medida em que recebe crianças externas cujos pais possuem condições financeiras para custear as mensalidades.

durante estes anos e pelo que a oportunidade de pesquisar sobre e com elas me possibilita aprender hoje, com perspectiva de aprofundar os estudos no Doutorado em Antropologia da UFSC, para o qual fui admitido e inicia em março de 2016.

Entretanto, apesar da minha trajetória profissional estar intimamente ligada às crianças, nunca antes me tinha ocorrido pesquisar crianças e suas experiências. Quando ingressei no mestrado em março de 2014 a ideia era dar continuidade e aprofundar o projeto de pesquisa da graduação, ampliando o escopo de análise. Minha proposta de pesquisa aceita visava analisar a construção do sucesso escolar em escolas selecionadas na cidade de Maputo.

Ao longo do mestrado esse projeto mudou, em decorrência de novas leituras e debates, especificamente relacionados às temáticas de educação, infância e modos de ser criança. Em parte influenciado por reflexões levadas a cabo pelo Núcleo de Pesquisa das Populações Indígenas (NEPI/UFSC) e pelos Seminários de Orientação para a pesquisa, realizados com a minha orientadora, Professora Antonella Tassinari, que coordena a linha de pesquisa “Educação, Diversidade e Infância” na qual este trabalho se insere.

Também fui mobilizado pela leitura de trabalhos como o de Florestan Fernandes (2004), *As trocinhas do bom retiro*, realizado nos anos 1940 no qual através da observação direta das relações intergrupais das crianças nas ruas, descreve e analisa as formas de organização delas e suas culturas infantis; de Clarice Cohn (2005) *Antropologia da Criança* onde aborda o objeto de estudo dessa área específica da Antropologia, as perspectivas teóricas e metodológicas e de minha própria orientadora com o trabalho “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação” (TASSINARI, 2001), onde problematiza a educação indígena e mostra como ela pode ser útil para repensar nossos instrumentos teóricos.

Estabeleci, assim, meus primeiros contatos com esse campo que me instigou a pensar uma pesquisa com crianças (essas com as quais trabalho), as quais julgava conhecer. Até então, naturalizava a relação com as crianças numa visão de que “criança é criança”, dentro da perspectiva pedagógica tradicional que tem os conceitos sobre infância predeterminados, aonde cabe ao educador ensinar e à criança aprender.

As novas lentes que adquiria com essas leituras abriram a possibilidade de compreendê-las a partir de outro olhar, não pautado num paradigma adultocêntrico, que alimentou e ainda alimenta as práticas pedagógicas dominantes, buscando capturar a perspectiva das próprias crianças sobre os mundos nos quais elas vivem.

Associado, portanto aos estímulos acima apontados, foi decisiva para a minha opção em tomar as crianças como sujeitos e objetos de investigação a surpreendente escassez de trabalhos sociológicos sobre e ou com crianças em África (WELLS, 2015) e no caso particular de Moçambique. Outra questão é que a maior parte da população africana e, especificamente a moçambicana é composta por crianças (INE, 2007; COLLONA, 2012; PASTORE, 2015).

Como Punch (2003) aponta, a maioria das crianças do mundo vive nas regiões economicamente pobres: América Latina, Ásia e África. Porém, o que sabemos da experiência dessas crianças e das concepções sociais da infância, especialmente das africanas, é limitado, não havendo uma obra unitária acerca da história das crianças e da infância em África, como existe na história europeia e norte-americana (WELLS, 2015; COLONNA, 2012).

Da revisão da literatura feita por Colonna (2012) sobre as crianças e infância em África com ênfase particular para Moçambique, país em que realiza suas pesquisas de campo, uma de suas constatações foi a dificuldade de encontrar materiais sobre a temática. Segundo a autora o fato de as crianças, constituírem mais de metade da população, seria de esperar “a existência de um conjunto significativo de informação sobre esta faixa etária e sobre as suas condições de vida, pelo menos proporcional à sua relevância demográfica” (COLONNA, 2012, p.14). No entanto, ela argumenta que “os estudos relativos às crianças moçambicanas resultam ser escassos e, de difícil acesso” (*id. ibid.*), inclusive para pensar políticas públicas efetivas do Estado destinadas à infância.

Colonna (2012) verificou que, desses poucos estudos, tanto os estatais e acadêmicos, assim como, os realizados por organizações internacionais e ONGs, partem de problemas sociais, antes de serem sociológicos: abuso sexual, violência, trabalho infantil, HIV/SIDA, que constituem suas preocupações. Nesse contexto, as investigações produzidas buscam avaliar situações difíceis vividas pelas crianças, com o objetivo de identificar causas e soluções pontuais, sem de fato apontar para medidas estruturais e de longo prazo para a resolução dos problemas.

Nesse tipo de investigação predomina um tipo de abordagem estatístico-quantitativa, com objetivo de planificar ações de intervenção, considerando pouco ou nada as experiências sociais cotidianas das crianças e suas próprias perspectivas (COLONNA, 2012, p. 14). Para a autora os estudos acadêmicos, mesmo quando procuram soluções para problemas sociais, devem partir do estudo da vida, dos pensamentos e

experiência concreta das pessoas, tratando-as como atores sociais plenos e não como vítimas dos processos sociais. Inclusive refletindo criticamente sobre os projetos de intervenção em ação, muitos deles de curta duração e dependentes de financiamento estrangeiro (MOREIRA, 2011).

Colonna (2015) observa que há investigações em que as crianças não são objeto central, porém nas quais elas aparecem indireta e marginalmente. É o caso dos estudos da família (Andrade, Loforte, Osório, Ribeiro, & Temba, 2001; Costa, 2007); das Mulheres, gênero e sexualidade em Moçambique (Arthur, 2007; Frias, 2006; Mejía, Osório, & Arthur, 2004), citados por Colonna (2012, p. 15). Nessas pesquisas as crianças são usadas como elementos para explicar outros assuntos. Contudo, o fato das crianças aparecerem é revelador do seu papel ativo na vida social e independente, como argumentam Nunes & Carvalho (2007), de serem ou não alvo de pesquisa:

[...] a participação das crianças na vida social, independentemente de ter sido ou não alvo de pesquisa, reflexão e teorização antropológica, sempre existiu. A presença das crianças sempre interferiu na vida social, ainda que silenciada ou silenciosa, ou sem evidenciar ‘agência’ nos moldes compreendidos recentemente. A sua ausência também (NUNES & CARVALHO, 2007, p.15).

A escassez dos estudos sociológicos e antropológicos sobre e com crianças em África especialmente em Moçambique, associada ao fato de a Antropologia ter durante muito tempo dedicado pouco atenção às crianças (HIRSCHEFELD, 2002; HARDMAN, 2001)² me levaram a uma inversão de perspectiva: estudar a escola a partir das crianças e suas vivências. Faço coro às críticas aos estudos que ignoravam o protagonismo das crianças e a uma visão hegemônica da Antropologia e

² A pouca atenção que a Antropologia dedicou às crianças constituiu o ponto de partida para a reflexão de Lawrence Hirschfeld em seu artigo “Why don't anthropologists like children?” Ao examinar as razões que levaram a antropologia a focar pouco nas crianças o autor aponta duas que vale a pena mencionar: (1) uma visão empobrecida da aprendizagem que supervaloriza o papel desempenhado pelos adultos e subestima a contribuição das crianças na (re) produção cultural; (2) a falta de apreciação do alcance e força da cultura infantil, particularmente na formação da cultura adulta.

Sociologia da Educação dedicada a estudá-las tendo como foco a influência das estruturas escolares, familiares (MÜLLER, 2008; MARCHI, 2011; CLARK, 2013).

Esta pesquisa, portanto, adota uma perspectiva que valorizar “as experiências cotidianas das crianças e seus pontos de vista” (COLONNA, 2012, p. 41), contrariamente às que tratam as crianças como vítimas dos processos sociais como: de pobreza, da guerra, situação de riscos ou vulnerabilidade, etc.

Ao assumir o pressuposto teórico de que as crianças são participantes ativas na construção e determinação de suas experiências, das vidas de outras pessoas e das sociedades em que vivem (O’KANE, 2005), esta pesquisa busca demonstrar através das experiências concretas o papel ativo que assumem na transição para a escola. Como sugere Palme (1992, p.119) em seu estudo sobre o significado da escola realizado em Moçambique:

São necessários estudos de como a educação funciona em diferentes contextos sociais, que significado ela tem para diferentes grupos sociais e gêneros, de quais as condições linguísticas e culturais para o ensino, de como os conteúdos dos currículos, livros escolares e métodos de ensino se relacionam com a forma de aprender e pensar dos alunos e ao conhecimento pré-existente e necessidades de conhecimento deles, de como os professores pensam e se comportam, dos factores que fazem as escolas funcionar bem ou mal, do uso que se faz da alfabetização fora da escola. É igualmente importante que esta investigação entra na “caixa negra” dos processos de ensino e tente explorar a maneira em que (aspectos linguísticos, *as concepções e experiências das crianças em meios sociais diferentes*³, as maneiras de pensar e agir dos professores, os currículos e os materiais escolares, etc.) interagem para produzirem o que chamamos normalmente de “qualidade” do ensino, e não se limita a estudos do tipo “macro”.

Considerar no olhar do pesquisador essas experiências das crianças dialoga com o desafio colocado por Cindy Dell Clark (2013,

³ Grifo meu.

p.12) de que “[...] anthropologists studying education would do well to concentrate effort on how school is experienced by children”. A perspectiva desse estudo é em grande medida responder a este desafio, contribuindo para o preenchimento das lacunas apontadas. Assim, escolhi estudar as experiências de início escolar na perspectiva das crianças, buscando entender o modo como elas vivenciam a sua relação com a escola, especificamente as que nela ingressam pela primeira vez.

Isso se alia à minha profissão de professor primário, que me estimula a compreender as experiências das crianças pelo fato de que a transição delas para a escola ser internacionalmente reconhecida como dos momentos mais significativos das suas vidas, segundo Mary O’Kane (s/d, p.295). Ou, como refere Singh (2007), um marco importante na vida delas.

Nesta perspectiva autores como Dockett & Perry (2004, p.171) têm argumentado que “o início escolar é um momento importante para as crianças, suas famílias e educadores”, pois, representa um momento de mudanças na vida social, como por exemplo: ajuste de horários que se alteram, mudanças nas expectativas das crianças e dos responsáveis por elas (DOCKETT, PERRY & KEARNEY, 2012), o que confirmei no trabalho de campo.

Escutar a perspectiva das crianças (CLARK, 2005) fornece informações sobre os assuntos pertinentes para elas próprias. “Enquanto os pais e professores podem fornecer perspectivas úteis sobre o comportamento da criança, a entrevista direta com crianças fornece uma perspectiva mais completa da vida delas” (SCOTT, 2005, p.106).

A perspectiva das crianças permite-nos acessar ao que Raúl Iturra (2002) chama de *epistemologia da Infância*. Esta valoriza o saber das crianças, questiona a onipotência do saber dos adultos e as hierarquias geracionais, bem como a tradicional forma de transmissão de conhecimento do adulto para a criança (DURKHEIM, 2010). Esta perspectiva de Iturra (2002, p. 139) defende que “o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo”, pela sua forma de perceber o mundo de fato, o conhecimento tácito das crianças e suas percepções sobre o mundo, a produção e a reprodução de conhecimento.

Christensen & James (2005, p. XIV) argumentam que “tradicionalmente, a infância e as vidas das crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das percepções dos adultos prestadores de cuidados”. Neste trabalho desafio esta perspectiva utilizando-me de um referencial teórico diversificado, sobretudo baseado nas contribuições teórico-metodológicas da Antropologia da Criança e dos Estudos Sociológicos da Infância que reposicionam as crianças como

sujeitos ativos e não como meros objetos de pesquisa (CHRISTENSEN & JAMES, 2005; CORSARO, 2011).

O conceito de infância como categoria estrutural e de crianças como atores sociais plenos foram fundamentais para a compreensão do contexto de vivência das crianças analisadas. Nesta investigação baseio-me no princípio teórico que concebe as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15) e a infância como construção social (AIRÈS, 2011; PINTO & SARMENTO, 1997; PINTO, 2000; 2002; QVORTRUP, 2005; 2010; WELLS, 2015), ou seja, “como categoria social do tipo geracional” (SARMENTO, 2008, p.7).

Nesse sentido, “a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural”, condicionada pela relação com as outras categorias geracionais (*id. ibid.*). Considerar a infância como categoria estrutural (QVORTRUP, 2010) é reconhecer “as experiências das crianças como um grupo social” (CORSARO, 2011, p.122).

A noção de *experiência*, anunciada no título deste trabalho ocupa aqui um lugar central. A mesma vem sendo amplamente discutida no âmbito da Antropologia e Sociologia respectivamente.

Duas obras serviram-me de referência para pensar e adotar este conceito. Uma delas é a clássica obra intitulada *Anthropology of Experience* organizada por Victor W. Turner e Edward M. Bruner publicada em 1986 e, a outra tem como título *Sociologia da Experiência* (2007) escrita por François Dubet publicada originalmente em 1994. Tanto na primeira, quanto na segunda obra, aparece claro que a noção de experiência referenciada e reconhecida, da qual faço uso neste trabalho, move a análise para fora do discurso sobre as instituições sociais (ABRAHAMS, 1986) e, “recusa a equivalência da sociedade e sujeito” (DUBET, 2007, p.259). Nesse sentido, como afirma Dubet (*id. ibid.*) “ela [a noção de experiência] afasta-se da Sociologia clássica⁴ [igualmente da Antropologia clássica] e da identificação do ator e do sistema em torno de um princípio fulcral, o da integração social, definindo ao mesmo tempo um e outro como duas faces, subjetiva e objetiva, do mesmo conjunto” e cria-se enquanto noção que “designa as

⁴ Na perspectiva da Sociologia ou Antropologia clássica “o ator é o sistema” e, a ação social é vista como realização das normas e dos valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos (DUBET, 2007, p.21).

condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio da heterogeneidade” (DUBET, 2007, p.15).

Assim, a noção de experiência é importante para as reflexões levantadas neste trabalho, na medida em que, a mesma permite-me afastar da perspectiva adultocentrica na abordagem das crianças e da infância, que vê as primeiras como adultos em miniatura, ou seja, como cópias ou reproduzoras da sociedade, para uma abordagem das crianças como atores sociais ativos, produtores de cultura e de suas próprias experiências. Como refere Abrahams (1986) a noção de experiência permite que os indivíduos encontrem um novo resgate a partir das suas ações no presente e não no futuro como sistematicamente as crianças são pensadas.

Valho-me da teoria da reprodução interpretativa e do conceito de cultura de pares propostos por William Corsaro (2011) para entender as formas de ação social das crianças. De acordo com o autor “o termo *interpretativo* abrange aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade” e, “o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*” (CORSARO, 2011, p.31)⁵ e sugere igualmente que as crianças estão, por conta própria na sociedade, “*restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que interagem”, assim como elas moldam e afetam os processos de mudanças históricas das sociedades e culturas nas quais estão inseridas (*id.*, p. 32).

Corsaro (2011) ao detalhar a noção de reprodução interpretativa destaca dois dos seus elementos principais: a *linguagem* e *rotinas culturais*. Segundo o autor a reprodução interpretativa enfatiza especialmente a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais. A língua é para Corsaro (2011, p.32) “fundamental à participação das crianças em sua cultura”. Ela funciona como “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma ferramenta para constituir realidades sociais e psicológicas (OCHS, 1998 *apud* CORSARO, p.32). A inter-relação desses recursos da linguagem e de seu uso é segundo Schifelin (1990 *apud* CORSARO, p.32)

⁵ Grifos do autor.

“profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social”.

A participação das crianças nas rotinas culturais é essencial para reprodução interpretativa, pois, segundo Corsaro (2011, p.32), o seu “carácter habitual, considerado como óbvio e comum das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social”. De acordo com o autor a previsibilidade é a que fortalece as rotinas, ao fornecer um quadro no qual uma variedade ampla de conhecimentos pode ser produzida, exibida e interpretada.

A reprodução interpretativa é para Corsaro (2011, p.17), “uma abordagem teórica alternativa ao estudo da infância, que reconceitua o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização”. O conceito de socialização, tão caro à sociologia e à antropologia clássica, que tendeu a colocar as crianças numa posição passiva e pousava sobre uma visão da “criança adulta em miniatura” (NUNES, 1999; COHN, 2005; 2002) é revisto pelo autor e substituído pelo conceito de reprodução interpretativa:

Que reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social (CORSARO, 2011, p. 56).

O conceito de *cultura de pares*, entendido neste trabalho em consonância com a abordagem interpretativa proposta pelo sociólogo americano William Corsaro (2011, p.128) se caracteriza por um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Ele é importante para compreender as interações das crianças e suas produções sociais presentes, distanciando-me das visões funcionalistas e reprodutivistas tradicionais e dominantes da cultura, esta concebida enquanto “valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento” (p.127), cuja noção de reprodução interpretativa busca superar.

Foram fundamentais no desenvolvimento da pesquisa outros conceitos desenvolvidos por Corsaro (2011), como por exemplo: a *participação*, o *ajuste secundário* e o *compartilhamento*, pois permitiram-me captar etnograficamente e apresentar descritivamente o papel ativo das crianças na constituição de suas experiências cotidianas.

Somado a essas percepções, o conceito *brincar* se constituiu como central a este trabalho. Para compreender o brincar das crianças utilizei-me de autores como Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (2011); William Corsaro (2011); Ângela Nunes (1997), Martin Martins Redin (2009), Finco & Oliveira (2010); Sarmiento (2002); Elena Colonna (2012) entre outros. Entendo o brincar e a brincadeira aqui, como fundamental e constitutivo do ser humano, enquanto um ato de criação, mas também, uma forma de resistência de que as crianças se utilizam para transgredir as regras estabelecidas e instituir novas regras.

Para abordar o *poder e resistência* das crianças na escola utilizo-me de autores como Michel Foucault (2013) em sua obra *Vigiar e punir*, especificamente o capítulo da “Disciplina”, onde desenvolve o conceito de *poder disciplinar* e a escola como uma das instituições onde esse poder é exercido; Cindy Dell Clark (2013) em seu artigo “Anthropology of Schools, Children, and Power” onde aborda o poder e a resistência das crianças na escola e evidencia o papel delas como agentes sociais; Helena Singer (2010), que na mesma linha aborda o poder escolar sobre as crianças e o poder das crianças de resistência à ele.

Para abordar o contexto socioeconômico e educacional de Moçambique utilizo-me de dados demográficos e socioeconômicos do Instituto Nacional de Estatística (2007; 2009; 2015) e de reflexões filosófico-sociológicas de autores moçambicanos como Brazão Mazula (1995); Miguel Buendía Gómez (1999); Jamisse Taimo (2010); José Castiano (2005) e José Castiano & Severinho Ngoenha (2010) que a partir de uma perspectiva histórica, holista e crítica, contextualizam o percurso da educação no país e os resultados que esse processo produz na atualidade, impactando diretamente no universo escolar e cotidiano das crianças pesquisadas.

Dialogando com essas perspectivas teóricas, para este trabalho optei metodologicamente pela etnografia centrada nas crianças (CLARK, 2013; TOREN, 2002). A etnografia, para além de ser por excelência um método da antropologia, que de acordo com Corsaro (2005, p. 446) “é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas”, exigindo “que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida dos que estudam e dela participem”, é defendida

por diversos estudiosos⁶ da infância e das suas culturas infantis como “um método eficaz para estudar crianças” (CORSARO, 2011, p.63).

A eficácia da etnografia, segundo Corsaro (2011) reside no fato de muitos recursos de interações e culturas das crianças serem produzidos e compartilhados no presente, o que dificulta sua captação por meio de entrevistas reflexivas e questionários. Assim, a etnografia mostrou ser a ferramenta mais adequada para o desenvolvimento desta investigação.

O trabalho etnográfico baseou-se na observação (direta e por vezes participante) e nas conversas, mas também, em técnicas de pesquisa diferenciadas, como a fotografia e o desenho. Esses instrumentos de pesquisa permitiram-me ter acesso às culturas de pares infantis das crianças e obter informações relevantes do ponto de vista delas. As fotografias e os desenhos foram por mim selecionados na perspectiva de oferecer um panorama contextual visual, mas também, no caso específico dos desenhos, selecionados em função das temáticas que foram surgindo e que me pareceram importantes trazer para a reflexão.

Outra escolha metodológica importante foi seguir por “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” sugerida pela socióloga da educação Marília Pontes Sposito (2003). De acordo com esta autora:

Esse recurso exprime postura intelectual que reitera as orientações defendidas por Florestan Fernandes e os sociólogos seus discípulos, há quase meio século, condenando as sociologias especiais e o excessivo recorte e institucionalização dos domínios da pesquisa sociológica (SPOSITO, 2003, p.215).

Neste contexto, a escola aparece como categoria analítica relevante e não apenas como unidade empírica de investigação, pois, como argumenta Sposito (2003, p.215) “a relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola”.

O segundo aspecto importante desta perspectiva apontado pela autora é que “mesmo considerando-se a escola como unidade empírica

⁶ Por exemplo: Christensen & James (2005); Sarmento & Pinto (1997); Corsaro & Molinari (2005); Prout e James (1990); Jean Qvortrup (2005); Christina Toren (2002).

de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados” (*id. ibid.*). Exemplo disso são as redes de amizade e vizinhança das crianças, anteriores ao início escolar delas e que jogam um papel importante na constituição das suas experiências de início escolar. Tais redes de interação das crianças só foram possíveis constatar no campo estudado por intermédio desta perspectiva.

É nessa direção que segue esta pesquisa, numa perspectiva que não isole a escola em si mesma, mas nos permita compreendê-la na sua relação com a vida não escolar das crianças e o lugar que a escola ocupa no cotidiano delas. Tassinari, Almeida e Resendíz (2014, p.7) sugerem uma perspectiva semelhante no estudo da educação e da infância, que esteja atenta às diferentes formas de ser criança e de vivenciar a infância para além da escola, ou, mesmo nos casos em que a escola está presente, que as análises privilegiem as experiências que ocorrem na escola, através dela ou em oposição a ela.

O processo de pesquisa detalhado aqui reflete uma preocupação em escutar as crianças (ROBERTS, 2005), “em capturar suas vozes, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.57) e transpô-las para a escrita. Nesse sentido, “*ouvir a voz* das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico, da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (SARMENTO; SOARES & TOMÁS, s/d p. 3 grifos do autor). Escutar as crianças é o primeiro passo para a afirmação efetiva do que Sarmiento, Soares & Tomás (s/d, p. 2) chamam de *cidadania da infância*:

Algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como ator social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida coletiva. E, no entanto, as condições sociais estão muito longe de se encontrarem reunidas...

Nesse sentido, a reflexividade e a ética na investigação com as crianças se colocaram como uma necessidade metodológica (CHRISTENSEN & JAMES, 2005), não apenas para refletir

criticamente sobre o meu papel enquanto investigador e suas implicações, mas também, sobre as escolhas dos métodos e suas aplicações (PUNCH, 2002). Nesse contexto a “ética do poder e de representação” (CORSARO, 2011, p.70), que se coloca num trabalho desta natureza, levou-me a uma postura de “adulto-atípico”, com o objetivo de superar o poder diferencial entre adultos e crianças.

Outro obstáculo ético-metodológico na investigação com crianças, segundo Alderson (2005, p. 264), é a suposição comum, por parte dos investigadores adultos, “que o consentimento dos pais e ou dos professores será suficiente e que as crianças não necessitam nem podem expressar seu próprio consentimento ou recusa em tomar parte na investigação”.

A solicitação de participação das crianças na pesquisa foi feita oralmente e por escrito aos pais, através de um consentimento informado⁷, elaborado por mim. Estes que assinaram e devolveram, permitindo a participação das crianças na pesquisa, bem como a fazer uso das imagens fotográficas e dos desenhos. Ainda assim, neste trabalho optei por usar nomes fictícios para as crianças e agentes de serviço da escola, como forma de proteger suas identidades e de suas famílias.

Nesta investigação busquei assumir uma postura ética contrária a comum, considerando o consentimento das crianças em tomar parte, ou não, na investigação como importante. Assim, solicitei junto delas, por via oral, coletiva e individualmente seus consentimentos. Porém, isso não significou desconsiderar o consentimento dos adultos, mas tomar o das crianças como central, visto que elas próprias são atores na construção social e determinação das suas vidas e influenciam a vida dos que as rodeiam.

Isso me levou ao principal argumento deste trabalho, de que as crianças são seres sociais autônomos e protagonistas das suas próprias experiências sociais. Porém, os protagonismos e as experiências sociais delas são muitas vezes ignorados pela escola. A brincadeira em sala de aulas é, por exemplo, considerada um elemento dissociado da aprendizagem e inclusive perturbador da ordem que possibilita esta última. Nesta pesquisa, a brincadeira é entendida enquanto constitutiva da infância e como forma de resistência às regras instituídas pelos adultos na escola.

⁷ Formulário no Anexo I.

Considero que um dos méritos desta investigação é ter saído do âmbito estritamente escolar e me desafiado a acompanhar as crianças em outros contextos, como o de casa e no trajeto casa-escola e vice-versa, o que permitiu acessar a dados ricos do cotidiano das crianças, inclusive para compreender a relação delas na e com a escola. Através deste trabalho mostro que a escola é apenas um dos espaços que contribui para a educação delas.

Esta pesquisa pretende oferecer uma contribuição importante para as reflexões sobre as crianças, a infância e a educação básica em Moçambique, na medida em que alarga a abordagem para uma componente teórica que se distânciada das atuais, concentradas na melhoria da qualidade do ensino e limitadas ao ponto de vista pedagógico⁸ (NGOENHA, 2000). Ao investigar as experiências das crianças este estudo aponta para a importância de se observar aspectos da vida das crianças que estão para além do limite físico da escola, porém, que a influenciam.

Assim, os desdobramentos detalhados destas questões são apresentados nos capítulos que se seguem e as principais constatações da pesquisa sumarizadas nas considerações finais.

⁸ Com foco, por exemplo, para a baixa qualidade de ensino, a falta de meios financeiros, a falta de material didático, a fraca formação de professores, etc.

1 MOÇAMBIQUE: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL

Neste capítulo apresento o contexto socioeconômico e educacional de Moçambique. Para o efeito, em primeiro lugar localizo o país geograficamente, apresento a divisão administrativa e na sequência os dados demográficos e socioeconômicos. Junto a isso, faço um recorte histórico da educação em Moçambique desde o período após a independência até a atualidade, com atenção nas crianças. Logo depois, faço a apresentação do contexto metropolitano onde foi realizado o trabalho de campo.

1.1 GEOPOLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO

O território hoje designado por Moçambique situa-se no sudeste do continente africano⁹, na região Austral de África¹⁰ (Anexo II). O país possui uma superfície territorial de 799.380 Km². Toda a faixa Este é banhada pelo Oceano Índico¹¹, numa extensão de 2.470 km. A linha da costa tem uma extensão de cerca de 2.770 km de comprimento e, a plataforma continental tem uma área de aproximadamente 104 Km², estendendo-se com uma profundidade de até 200 m. Ao Norte o país faz fronteira com a Tanzânia; a Oeste com o Malawi, Zâmbia, Zimbábwe, Suazilândia e, ao Sul, com a África do Sul.

A organização político-administrativa de Moçambique atual compreende Províncias, Distritos, Postos-Administrativos e Localidades (os distritos são subdivisões das províncias, os postos-administrativos são subdivisões dos distritos e as localidades são subdivisões dos postos-administrativos) distribuídas geograficamente em três regiões (Norte, Centro e Sul). Possui no total 11 províncias, a saber: na região Norte (3): Niassa, Cabo Delgado e Nampula; na região Centro (4): Zambézia,

⁹ O continente africano é o terceiro mais extenso do mundo com cerca de 30 milhões de Km², cobrindo 20,3 % da área total da terra firme do planeta. Até 2010, África tinha 54 países, passando em junho de 2011 a 55 países devido à desintegração do Sul do Sudão. A população estimada é de aproximadamente um bilhão de habitantes.

¹⁰ Entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude Sul e entre os meridianos 30°12' e 40°51' de longitude Este.

¹¹ Este aspecto confere ao país vantagens econômicas em relação aos países do *Hinterland* (do interior), na medida em que através dos seus portos, Moçambique oferece possibilidades de ligação desses países com o mar.

Sofala, Manica e Tete; na região Sul (4): Inhambane, Gaza, Maputo - Província e Maputo – Cidade¹²; 151 distritos e 53 municípios.

Cada uma das províncias possui um governador e um secretário permanente, nomeados pelo Presidente da República, e diretores provinciais que representam todos os ministérios. O distrito tem um administrador e diretores distritais e o Posto Administrativo (PA) tem um chefe de posto e de setores, que representam a vida política e socioeconômica do distrito. De acordo com Basílio (2010, p.17) “essa estrutura mantém um governo central e altera a divisão administrativa concebida pelo antigo aparato colonial”. Todas as capitais provinciais são municípios e nos territórios dos distritos, também existem municípios (que ocupam as regiões designadas de cidades ou vilas). Esses municípios foram criados para responder a política de descentralização de poder e são dirigidos por um Presidente do Conselho Municipal (PCM), eleito democraticamente, auxiliado pelos deputados municipais e vereadores de vários setores da vida socioeconômica municipal.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (INE) resultantes do III Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em 2007, a população do país é de 20.632.434 de habitantes¹³. Desse número 10.702.238 são mulheres, o equivalente a 51,9% e 9.930.196 homens, o equivalente a 48,1%. Contudo, projeções mais atualizadas, apontam para cerca de 25 milhões de habitantes (INE, 2015). A densidade demográfica é de 26 hab./Km². A dinâmica da demografia da população moçambicana deve ser entendida no contexto das transformações socioeconômicas e culturais que o país vem conhecendo desde a época pré-colonial, passando pela colonial até a atualidade (MAÚNGUE, 2015), mas, também como fruto da dinâmica das principais componentes de crescimento (natalidade, mortalidade e migração) (ARNALDO & HANSINE, 2014, p.3). O crescimento anual da população é de 2,6% (PEE, 2012, p. 11).

¹² Embora a separação entre a cidade e a província de Maputo faça com que oficialmente se registre até então dez províncias, como ilustra o Mapa de Moçambique, a cidade de Maputo tornara-se a décima primeira província em virtude de ter adquirido o estatuto de província. Assim, a capital passou a ter uma espécie de governador provincial da cidade de Maputo.

¹³ Maior parte desta população está concentrada em duas províncias centro (ZAMBÉZIA) e norte (NAMPULA) de Moçambique.

Ainda de acordo com os dados do INE (2007) a maioria da população do país vive nas zonas rurais, correspondendo a 69,9%, enquanto 30,4% que vive em zonas urbanas. Entretanto, apesar da relevância dos dados estatísticos desta natureza, eles não devem ser assumidos como verdades absolutas e, portanto, não problematizáveis. Neste caso eles reproduzem uma velha dicotomia entre o rural e urbano como se fossem realidades separadas. Sobre este aspecto, Costa (2009) em seu estudo sobre “educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo” aponta para o carácter dinâmico da relação entre o rural e o urbano, ao argumentar que:

A circulação de pessoas entre o campo e a cidade é constante e processa-se de diferentes formas: visitas regulares ou esporádicas mais ou menos prolongadas no tempo; manutenção de casas ou *machambas*¹⁴ no meio rural; manutenção e desenvolvimento de estratégias matrimoniais que implicam alianças com famílias da mesma região de origem; participação conjunta em cerimônias e rituais; circulação de crianças entre diferentes núcleos familiares; troca de produtos e dinheiro entre a cidade e o campo; ajuda a familiares recém-chegados à cidade (COSTA, 2009, p.18).

A antropóloga moçambicana Ana Loforte, em seu livro *Gênero e poder entre os tsonga de Moçambique*, também problematiza essa velha e falsa dicotomia entre rural e urbano ao afirmar que o bairro onde ela desenvolveu sua pesquisa de doutorado (Laulane, localizado na periferia da cidade de Maputo): “constitui pela natureza dos habitantes, um meio complexo onde se confrontam sistemas de parentesco e práticas heterogêneas, numa imbricação de espaços rurais e de zonas urbanizadas” (LOFORTE, 2003, p. 9), conforme verifiquei no contexto do bairro em que vivem as crianças pesquisadas.

A maioria da população moçambicana é jovem, com 46,9% de pessoas abaixo dos 15 anos de idade. A taxa de analfabetismo ronda aos 50,3% dos quais 64,1% são mulheres na sua maioria das zonas rurais. A incidência da pobreza é de 54,7%. A taxa global de fecundidade é de 5,7 filhos por mulher. Apenas 1,9% da população possui água canalizada

¹⁴ Campo de cultivo ou roça no Brasil.

dentro de casa. A esperança média de vida da população é de 50,9 anos, sendo 48,8 para os homens e 52,9 para as mulheres (INE, 2007).

Quadro 01 - Moçambique pela Estatística

População total	População total 20 milhões (30% urbana e 70% rural)
População 0-14 anos	46,9%
Taxa global de fecundidade	5,7 filhos/mulher
Taxa de analfabetismo	50,3%
Incidência da pobreza	54,7%
Prevalência do HIV/SIDA	13,8 % nos adultos e 4,7% nas crianças
Esperança de vida	50,9 anos

Fonte: Elena Colonna (2012, p.58). Elaborado com base nos dados do INE (2007), INE *et al* (2008) e DNEAP-MPD (2010).

A economia de Moçambique tem como base a agricultura. O país mantém um carácter económico dualista (BASÍLIO, 2010). Um tipo de economia considerada tradicional, com base na agricultura de subsistência, em que cada família produz para o seu autossustento na ordem de 80,5%. Outro tipo de economia é considerada de mercado e caracterizada pela produção de bens e serviços, com 16,1%, e a indústria com 3,5% que nos últimos anos vem registrando crescimento, especificamente na indústria extrativa em decorrência da descoberta de recursos que vem acontecendo na área de minerais, petróleo e gás. Um dado importante da economia moçambicana é o fato de a população economicamente ativa no setor considerado formal ser menos de 15%, o que confere ao país uma economia essencialmente informal¹⁵.

A economia cresce a um ritmo de 7 a 8% por ano (PIB) e a despesa financiada por recursos externos (donativos e créditos) é de

¹⁵ O crescimento do setor informal é resultante da profunda crise em abastecimento em bens de consumo que o país viveu nos anos 80, o que levou a subida de preços de bens essenciais como os alimentares. A situação agravou-se com a depreciação da moeda nacional (metical). As reformas de liberalização da economia introduzidas nesse período resultaram em significativas mudanças. Aumentou a vulnerabilidade das famílias mais pobres e fraca capacidade de sobrevivência das famílias, exigia delas outras estratégias que fizessem face às dificuldades vividas no dia-a-dia (CRUZ & SILVA, 2005, p.2).

45% do Orçamento do Estado (OE) (PEE, 2012). Ainda segundo o PEE (2012, p.11), embora Moçambique tenha um grande número de população jovem, que não está inserida no mercado de trabalho¹⁶, o crescimento econômico dos últimos anos tem facilitado a expansão de serviços básicos em todo o país, especialmente educação, saúde e saneamento, com destaque nas zonas rurais. Apesar do crescimento, considera-se que 54% da população vive abaixo da linha de pobreza, devido a estagnação na diminuição da pobreza entre 2002-2003 e 2008-2009.

Como a maior parte dos países africanos, Moçambique foi alvo do imperialismo europeu, que conduziu a partilha da África e originou as fronteiras que são legado desse processo de ocupação e exploração, que teve a Conferência de Berlim (1884-1885) como o seu grande marco (BRUNSCHWIG, 2013). O país foi colonizado por Portugal¹⁷ e alcançou a independência a 25 de junho de 1975, depois de 10 anos de uma amarga luta armada¹⁸. A paz foi novamente interrompida durante início de 1980, quando o país experimentou uma guerra civil, que causou a perda de muitas vidas e deixou em sua esteira um rastro de destruição. Como resultado da guerra uma grande quantidade de infraestruturas teve de ser reconstruída. A paz finalmente retornou à Moçambique em 1992, e desde então, o país vem conhecendo um rápido crescimento socioeconômico (BAZO, 2011, p.1).

Logo após a independência, Moçambique iniciou o projeto de reconstrução nacional que conduziu a reestruturação das instituições sociopolíticas, econômicas, culturais e educacionais atuais (BASÍLIO, 2010). Adotou o português como língua oficial e estrategicamente¹⁹

¹⁶ Segundo o PEE este fator pressiona a economia do país, na medida em que tem que assegurar a realização de necessidades básicas.

¹⁷ A chegada dos portugueses a Moçambique data de 1498, porém, segundo Taimo (2010, p.39) “esta chegada não pode ser vista como de colonização de Portugal a Moçambique porque muitos anos passaram até Portugal se instalar no território”. Tendo a chamada “ocupação efetiva” do território se realizado depois da Conferência de Berlim.

¹⁸ A Luta Armada de Libertação Nacional teve início em 1964 e foi liderada pela FRELIMO. O termo FRELIMO será usado de duas maneiras neste trabalho. Com letras maiúsculas para designar o Movimento de Libertação Nacional e em minúsculas para designar o partido político em que se transformou por decisão saída do IIIº Congresso realizada em 1977.

¹⁹ A escolha da língua portuguesa como língua oficial respondia às exigências da administração do país. Diante da diversidade linguística como a única que

como língua de unidade nacional diante da rica diversidade étnico-linguística²⁰ (LOPES, 2001). O primeiro governo surgido da independência, inspirado na perspectiva socialista desencadeou um conjunto de ações com vista a restituir ao povo moçambicano os direitos que lhes foram negados pelas autoridades coloniais portuguesas: “o Estado tentou orientar as políticas sociais públicas, visando diminuir as desigualdades criadas pelo sistema colonial e abrir novas possibilidades de acesso a oportunidades a todos os cidadãos, como alargamento dos seus direitos sociais” (SANTOS; CRUZ & SILVA, 2004, p.20).

Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p.46) os dois anos (1975-1977) logo a seguir a proclamação da independência de Moçambique foram marcados por muitas transformações em todas as esferas da sociedade. A administração do Estado foi uma das mais afetadas pelas transformações ocorridas. Muitas delas no setor da educação (como por exemplo, mudanças curriculares e procedimentos administrativos das escolas) só podem ser compreensíveis, de acordo com estes autores, com relação ao processo de transformação da educação nas “zonas libertadas”²¹ pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Castiano e Ngoenha (*id. ibid.*) argumentam que questões relativas à educação são afloradas desde a fundação da FRELIMO em 1962, concomitantemente às questões respeitantes a preparação da luta armada de libertação de Moçambique e à batalha diplomática da Frente. Porém, os autores afirmam que os objetivos da chamada “frente” da educação

estrategicamente poderia facilitar a comunicação nacional, por ser uma língua que se falava um pouco por todo o território nacional, *sobretudo*, pelos assimilados que resultaram da política de assimilação do sistema colonial português (DAMBO, 2008). Considerava-se assimilado “o indivíduo da raça negra ou dela descendente que: a) tivesse abandonado inteiramente os usos e costumes daquela raça; b) que falasse, lesse e escrevesse a língua portuguesa; c) adotasse a monogamia; d) exercesse profissão, arte ou ofício, compatíveis com a “civilização europeia” ou que tivesse obtido por “meio lícito” rendimento que fosse suficiente para alimentação, sustento, habitação e vestuário dele e de sua família. Esses requisitos eram extremamente rígidos e, se estritamente observados, pouquíssimos seriam os negros e mesmo mestiços, que atenderiam a estas exigências” (ZAMPARONI, 2000, n.p).

²⁰ Existem de acordo com PEE (2012, p. 11) 18 línguas nacionais e muitos mais dialetos.

²¹ Chamaram-se zonas libertadas aos territórios surgidos fora do controle da administração colonial portuguesa, ocupados pela FRELIMO à medida que a guerra de libertação nacional ia avançando (MAZULA, 1995, p.104).

surgiram precisamente com o Presidente Samora Machel²², durante a *II Conferência do Departamento para a Educação e Cultura* realizada em setembro de 1970. Nessa altura, Machel defendia que:

A aprendizagem deve ser considerada como uma atividade estreitamente ligada à produção e à luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada, objetiva e colectivista que possibilite o progresso revolucionário (MACHEL, 1977, p.1 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.46).

A educação era concebida pela FRELIMO “como a fonte da produção para alimentar os soldados e como um meio de libertação na luta contra o colonialismo português”. Nessa perspectiva a função da educação seria a de “fornecer elementos teóricos e ideológicos para o prosseguimento da Luta Armada assim como para incentivar a produção nas povoações” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.46).

Castiano & Ngoenha (2013) referem que, quando a luta ainda estava concentrada no norte do país, não tinha sido possível construir um sistema de educação que fosse totalmente novo e alternativo ao sistema colonial. À medida que a FRELIMO foi tomando o controle administrativo de algumas zonas, procurou organizar escolas, que se designaram “Escolas da FRELIMO”. Nessa altura, predominava o pensamento de que essas escolas fossem depois da independência, o modelo a seguir para a construção de um “novo” sistema.

Com a tomada e controle em algumas regiões de Cabo Delgado e Niassa²³, em 1965 são abertas novas infraestruturas escolares que albergavam primeiro, crianças órfãs, e depois filhos de combatentes da luta armada, tendo uma dupla função: educacional e social. Na prática, dizem Castiano & Ngoenha (2013, p.48), nelas era albergada uma parte

²² Samora Machel assumiu a presidência da FRELIMO após a morte do primeiro presidente da Frente, Eduardo Mondlane, em 1969 (considerado o arquiteto da Unidade Nacional). Em 1975 Machel se tornou o primeiro presidente do Moçambique independente.

²³ Províncias do norte de Moçambique onde a guerra de libertação nacional teve início.

das crianças com problemas sociais, e em paralelo surgiram Centros-piloto que ensinavam até 4ª classe.

As atividades de alfabetização nessa altura eram fundamentalmente organizadas para os combatentes, pois se pensava que eles seriam os multiplicadores da alfabetização às populações que viviam nas zonas libertadas. A formação era orientada para conteúdos de carácter geral com uma imensa carga política. Para Castiano & Ngoenha (2013, p.48) isso confirma de certa forma a tese de que as “Escolas da FRELIMO”, explícita ou implicitamente, “constituíam uma espécie de ‘laboratórios’ para a formação de futuros dirigentes do país e quadros para o aparelho do Estado, uma vez independente”. Os autores apontam que um dos primeiros passos sistemáticos para a introdução de novos conteúdos nos programas de ensino foi dado no *I Seminário Nacional de Educação*, realizado entre 25 de janeiro a 02 de março de 1973.

Na ocasião foram definidas as “linhas mestras” para cada disciplina curricular ensinada: *Português* - capacitar os alunos para pensar e expressar-se; *Matemática* – aproximar os conteúdos à realidade moçambicana e baseados em atividades práticas; *Física* – mesma recomendação feita para a Matemática; *História* – tomou-se uma decisão singular devido aos poucos conhecimentos básicos da História Geral de Moçambique (uma vez que o sistema educacional colonial ensinava a história de Portugal). Decide-se iniciar um programa de pesquisa concernente a novos conteúdos a serem lecionados na disciplina, abrangendo a pesquisa da *História da Resistência* contra a penetração e dominação colonial. Na *Geografia* – recomenda-se a ênfase na Geografia Econômica de Moçambique, mostrar produtos importantes, revelar a distribuição desigual da terra etc.; *Educação política* – tinha especificidades de acordo com a idade.

Às crianças devia-se ensinar aquilo que era entendido como fundamento político – as causas da luta armada de libertação, conceitos de “colonialismo”; “neocolonialismo” e “imperialismo” etc. Nessa disciplina devia-se evitar que os alunos decorassem os conteúdos, pelo que os exemplos deviam ser tirados da vida prática. Para estudantes do secundário dava-se ênfase no aprofundamento dos conceitos de “política” e de “ideologia”, estabelecer-se a diferença entre “política reacionária” e “política progressista-revolucionária”, bem como aprofundar o conceito de “revolução” e o seu significado adaptado às condições de Moçambique. Finalmente a disciplina de *Atividades Agrícolas* - continha uma parte prática e outra teórica sobre conhecimentos da agricultura: cultivo da terra, irrigação, regras

elementares de jardinagem (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.49-50).

Os professores para as “Escolas da FRELIMO” eram formados através de Seminários Nacionais e/ou Provinciais com uma duração média de três a doze meses. Estes cursos eram, porém complementados por outros de duração mais curta. Os cursos de curta duração serviam para preparar ou atualizar os professores em conteúdos específicos numa determinada disciplina. O objetivo principal era aperfeiçoar sistematicamente a formação recebida, esclarecer dúvidas surgidas das aulas e garantir certa unicidade e nivelamento dos programas escolares (id. *ibid.*, p.51).

Castiano & Ngoenha (2013, p.51) argumentam que o funcionamento das escolas moçambicanas dependia em grande medida da ajuda externa do Ocidente e do Oriente, porém dados oficiais dos tipos e fundos totais são, de acordo com os autores, imprecisos e difusos. Para eles “a possibilidade de conotar a educação, nesta altura, com uma tendência ideológica e inferir uma influência massiva seja capitalista ou socialista, seria sustentada sem fundamento” (id. *ibid.*). Mesmo para o período subsequente à independência, eles defendem que “tal tese estaria ainda por verificar”. No entanto, argumentam ainda que, existem fortes indícios para sustentar que até o fim dos anos 70, a FRELIMO recebia apoio dos países do Leste, mas também do Ocidente (MICHAL, 1981, p.105 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.52).

Castiano & Ngoenha (2013, p.52) deixam explícito que a “cúpula da FRELIMO” via nas experiências acumuladas nas zonas libertadas “as referências para o futuro trabalho educativo após a independência”. Porém, a questão que se colocava era: *o que aproveitar e como fazê-lo?* Nesse contexto, eles apontam que, na opinião de alguns, se poderiam aproveitar as experiências no campo dos princípios políticos e pedagógicos aplicáveis a Moçambique independente. Dentre os princípios contam-se as máximas “uma escola é onde todos aprendemos e ensinamos” e “contar com as próprias forças”.

Naquele momento, pensava-se que estes princípios deveriam ser aplicados à sala de aulas e ao trabalho. O primeiro princípio tem como base o trabalho em grupo e o segundo princípio assenta na ideia de que cada escola deve ter a capacidade de se autossustentar, fazendo com que perto de cada escola se erguesse um centro de produção escolar para prover o sustento necessário aos alunos que lá trabalhavam. O terceiro princípio político-pedagógico era “a ligação teoria e prática” preconizado pela FRELIMO. Este princípio estabelecia que sempre que fosse preciso, os alunos podiam ser convocados a interromper os estudos

para participar da guerra. Muitos alunos interromperam os estudos para combater ou alfabetizarem as populações. Este princípio está ligado ao último que é “ligação entre educação, trabalho e comunidade” (*id. ibid.*).

Portanto, de acordo com Castiano & Ngoenha (2013, p.53) as “Escolas da FRELIMO” tinham *funções político-ideológicas*, e serviam como centros de difusão da propaganda política e ideológica da FRELIMO e eram também, espaços de reuniões para habitantes das aldeias e centros culturais, além de disseminação de informações para habitantes de uma determinada vila. Depois da independência, as escolas serviram como espaços de campanhas eleitorais monopartidárias para as chamadas assembleias populares. Outra função política da escola nota-se na decisão tomada de se manter a língua portuguesa como a única língua de ensino para todas as classes e escolas. Tal decisão foi tomada ainda no período da luta armada (no II Congresso da FRELIMO em 1968) e sua exclusividade durou até aos anos noventa, quando se deixou de proibir o uso das línguas locais nas escolas. Para além de manter a “unidade nacional” a outra justificativa usada é que a língua portuguesa evitaria a possíveis tendências para o “tribalismo”, “racismo” e “regionalismo” no seio dos moçambicanos. A língua portuguesa é usada como artifício político para garantir a unidade nacional.

Quando Moçambique se tornou independente, em 1975, herdou um dos sistemas de educação mais subdesenvolvidos da África (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 12). Segundo as estatísticas, nesse ano, 98% da população de Moçambique era analfabeta, 69.000 crianças frequentavam o Ensino Primário, 23.000 alunos o Ensino Secundários e 3.800 estudantes o Ensino Universitário. Dos universitários, apenas 40 de origem africana. O acesso à educação e formação era mais difícil no campo que nas cidades, algumas escolas, no campo chegavam a funcionar com apenas uma classe. Contrariamente, nas cidades, as escolas eram modernas, bem apetrechadas, pois eram nelas que frequentavam fundamentalmente os filhos das populações brancas e dos assimilados (*id. ibid.*, p. 54).

Uma das medidas tomadas pelo governo, um mês depois da proclamação da independência, foi anunciar a 24 de Julho de 1975, a nacionalização²⁴ das áreas econômicas e serviços sociais como saúde,

²⁴ Alguns preferem chamar “estatização”.

justiça, habitação e educação²⁵ (MAZULA, 1995). O objetivo das medidas de nacionalização era o de atingir elevados índices de participação popular (BASÍLIO, 2010, p. 19)

Segundo Mazula (1995, p.21) esta iniciativa levou à saída massiva de portugueses que, abandonaram os postos de serviço, inclusive estabelecimentos de ensino que asseguravam e dirigiam, tendo gerado uma situação difícil em todo o país²⁶. Sentiu-se imediatamente a falta de quadros suficientes e capazes para muitos sectores da vida pública, por um lado. E por outro lado, por euforia da independência e porque era uma aspiração secular, as populações abriram as escolas, provocando uma grande explosão escolar, para ver todos os filhos na escola. O acesso ao ensino e à saúde era para as populações, a grande conquista da revolução, mas, o crescente número de escolas não correspondia ao efetivo de professores existentes (*id. ibid.*).

Basílio (2010) argumenta que um dos projetos políticos priorizado pelo governo da FRELIMO pós-independente, no processo de nacionalização foi, a organização do sistema educacional, que na óptica de Cabaço (2008 *apud* BASÍLIO, 2010, p. 19) trata-se de “uma educação que assumisse a tarefa de desmistificar o paradigma colonial, passando a ser instituição de difusão da ciência, tecnologia e ideologia”. Basílio argumenta ainda que:

²⁵ No campo do ensino a “estatização” das escolas e outros estabelecimentos de ensino foi feita na base do decreto nº12/75 de 6 de setembro de 1975. De acordo com o então Presidente da República, Samora Machel, a nacionalização abrangia as escolas privadas, principalmente as missionárias e católicas. O objetivo era rapidamente integrar aquelas escolas no sistema nacional do ensino, bem como “adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO” (BR nº32, de 12 de 1975 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.55). “Neste acto foi abolida simbolicamente a utilização do livro colonial nas escolas” e em fevereiro de 1976 cria-se pela primeira vez na História de Moçambique um Ministério da Educação e Cultura (MEC) (*id. ibid.*).

²⁶ A situação dos professores era dramática, dado o abandono dos professores brancos; os manuais eram ultrapassados em termos de conteúdos, na sua maioria refletiam a realidade portuguesa; falta de meios para fazer face à necessidade de novos livros; carência de pessoal pedagógico e cientificamente qualificado para conceber os materiais didáticos; ausência de um sistema de ensino profissional; rede dos estabelecimentos do Ensino profissional precária, com laboratórios e oficinas em estado obsoleto; escolas de arte irregularmente distribuídas pelo país.

Para a FRELIMO educar para a moçambicanidade era o projeto prioritário e indispensável do Estado Novo. Nessa concepção a educação era um instrumento básico de formação e de desenvolvimento nacional. A reconstrução do patrimônio sociocultural, da moçambicanidade e das instituições do Estado exigia a organização de um sistema de educação e de um currículo nacional que pudesse veicular uma língua comum e uma história nacional. A formação do novo Estado permitiu a organização do sistema de educação. O Estado e a escola tornaram-se instituições políticas de promoção da unidade nacional e da identidade política moçambicana. Na formação da moçambicanidade, o Estado negligenciou, no primeiro momento, as etnias, as culturas locais em nome da unidade com o pressuposto de que uma cultura única, estrategicamente facilitaria a emergência de uma identidade política comum entre as etnias. Esse desafio foi assimilado pela escola no sentido de inculcar nos alunos que Moçambique é um território de todo o povo e não de uma determinada etnia (*id. ibid.*).

O grande projeto nesse contexto era a criação de uma sociedade nova e do “Homem Novo”, que acabou ignorando a diversidade étnica do povo moçambicano, embora as primeiras decisões do governo após a independência fosse de construir uma democracia social e política alternativa ao Estado colonial (BUENDÍA GOMEZ, 1999). Entretanto essa concepção foi reproduzida no aparelho do Estado pós-colonial, sendo um dos seus pilares o sistema educacional. Um exemplo disso é a herança colonial do uso da língua portuguesa como oficial no país. Na sequência do projeto iniciado nas “zonas libertadas” Samora Machel disse na despedida ao povo tanzaniano, em 23 de Maio de 1975:

Nós queremos criar o Homem Novo. Criar os futuros revolucionários. Queremos criar a mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos os outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso,

teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal (MACHEL, 1975 *apud* MAZULA, 1995, p.143).

Desta forma, o primeiro presidente de Moçambique confirmava o novo desafio do povo moçambicano, o desafio de reconstrução nacional. O sucesso dessa nova fase exigia o trabalho e sacrifício de todos. Em suas palavras Samora Machel defendia que “só com a participação de todos liquidaremos os vestígios coloniais, as sequelas colonialistas, e criaremos a mentalidade revolucionária, a sociedade revolucionária, desenvolveremos a teoria revolucionária, tomando em consideração a prática” (MACHEL, 1975 *apud* MAZULA, 1995, p.147). As linhas mestras do projeto da FRELIMO para essa nova fase eram:

- (1) A criação de uma sociedade nova e do Homem Novo, com uma mentalidade livre da dependência ao estrangeiro;
- (2) Formação de uma nação e de um Estado novo, situados ao nível das nações modernas;
- (3) Desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria (MACHEL, 1975 *apud* MAZULA, 1995, p. 143).

De acordo com Mazula (*id. ibid.*) “este projeto, qualificado de ‘revolucionário’, aparece ligado à utopia da modernização da sociedade”, que tinha como objetivo transformar Moçambique num país moderno e desenvolvido. A revolução, nesse contexto de tomada de poder por parte do povo moçambicano, tinha a educação (escolar e “valorização cultural”) como base e, ganhava um novo sentido, não de “sublevação popular para a violência” e revolta contra o inimigo invasor estrangeiro e colonizador, mas, de mudança estrutural de longo prazo, vinda do passado em direção ao futuro. Tratava-se, nas palavras de Mazula “de revolução no sentido de mudança social²⁷”.

Segundo Castiano (2005, p.16) nos anos que se seguiram após a independência de Moçambique, o termo usado para expressar a

²⁷ O carácter revolucionário do projeto da FRELIMO assentava no seu carácter popular, guiado pela ciência e técnica. Nesse sentido a revolução aplicada à educação, implicava na “criação de uma escola do tipo novo” onde o trabalho manual deveria ser valorizado como fonte de conhecimento (REIS, 1975 *apud* MAZULA, 1995, p.144).

necessidade de estender a escolarização para todos os moçambicanos foi a “massificação” da educação. A organização do Sistema Nacional de Educação (SNE) pela FRELIMO visava subverter os horizontes da educação colonial, recuperar a história nacional escamoteada pelo colono e formar cidadãos segundo valores da moçambicanidade (BASÍLIO, 2010, p.94 -95).

O termo “massificação” significava “muito mais do que proporcionar às crianças em idade escolar o acesso à educação” (CASTIANO, 2005, p.16). Na visão da época incluía também “adultos (operários e camponeses), campanhas específicas para mulheres, para jovens e para velhos” (*id. ibid.*). A educação assumia, como dizia Samora Machel, (*apud* CASTIANO, 2005, p.16) “uma tarefa de todos nós”.

A política educacional do novo Estado moçambicano, constituída em 1975, tinha como base de orientação uma série de princípios gerais pensados na época como sendo práticas bem sucedidas nos países socialistas, entre os quais o mais sagrado era e continua sendo a garantia de acesso à educação para todas as crianças, através da nacionalização da escola. Portanto, “a educação é declarada um “direito” e um “dever” de todo o cidadão, direito esse que se deveria traduzir na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos” (CASTIANO, 2005, p. 17).

A criação do sistema único de educação centralizada, no qual o Estado detém o monopólio da educação (nacionalização), surge como resultado da efetivação dessa massificação. A consolidação desse princípio torna-se possível com a criação do SNE em 1983, “através do qual o Estado pretendia garantir uma educação uniforme não só para todas as crianças, mas também aos jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, antigos combatentes da luta armada etc.” (*id. ibid.*).

Castiano (2005) refere que, para que o novo Estado atingisse toda essa gente de várias camadas etárias e sociais deveria criar condições infraestruturais, ou seja, estender a rede escolar. Embora o novo Estado moçambicano contasse com as infraestruturas deixadas pelo governo colonial, ele preocupou-se em encontrar formas expandir a rede escolar para todo o país, principalmente nas zonas rurais onde a ausência ou escassez de ensino era gritante.

A preocupação do governo colonial em criar condições para a educação havia sido direcionada para as cidades onde moravam as populações colonas e uma pequena porção de moçambicanos assimilados. O desafio do novo governo era superar rapidamente esta carência (CASTIANO, 2005, p.17). “A massificação do ensino tinha de

decorrer num contexto em que o Estado moçambicano herdara do governo colonial um sistema de natureza elitista, e, por conseguinte, estava muito longe de poder administrar as implicações da massificação do acesso à escola” (CASTIANO, 2005, p.18).

A escassez de recursos humanos capazes de formular políticas e geri-las de acordo com a nova realidade, a falta de recursos financeiros para suportar as despesas como a construção de escolas e contratação de professores, bem como a produção de materiais didáticos para todos tornava o princípio da massificação um sonho inalcançável (CASTIANO, 2005; PALME, 1992).

Os desafios que se colocam como urgentes são a estruturação da administração da educação, a construção de estabelecimentos para o Ensino Técnico- Profissional, a formação e a contratação de novos professores que até então haviam sido excluídos do sistema, o desenvolvimento de novos programas de ensino, assim como de novos materiais educacionais. De todos os desafios, a questão da formação e do recrutamento de novos professores parece ser a mais crucial porque, entende-se, só assim podia avançar para uma rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a brecha provocada pela saída massiva dos professores coloniais logo após a independência (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 57).

Nesse contexto Castiano (2005, p.18) questiona: “por que razão massificar sem ter professores nem infraestruturas capazes de assegurar uma educação adequada?” Para o autor, a resposta a essa pergunta só pode ser encontrada no campo político.

Com a independência, a educação deveria participar na criação da nação moçambicana. Por isso, com a massificação do acesso à educação, o ensino tornou-se um instrumento privilegiado para servir o interesse último da geração libertadora: a criação do sentido de pertença a uma única nação moçambicana (*id. ibid.*).

O objetivo do governo moçambicano de massificação da educação se tornava aparentemente uma realidade entre 1975-1977, pelo fato de nesse período ter se estendido a rede escolar (MAZULA, 1995),

a um número de crianças nunca equiparado, Entretanto, esta política não passou de uma vontade cuja realização foi parcial, pois não foi acompanhada de medidas estruturais que permitissem uma “boa qualidade” e equilíbrio de oferta a todos os níveis e nas diversas regiões do país (CASTIANO, 2005, p.18-19). A massificação gerou um conjunto de questões “como as assimetrias que ela produziu ao longo do tempo. Também o simples fato de a escola não poder atingir uma parte considerável de moçambicanos significou que a politização social não atingiu a todos” (CASTIANO, 2005, p.19).

De 1977 a 1982, na busca de afirmação de um sistema de educação que fosse alternativo ao sistema colonial, implementa-se, uma administração extremamente centralizada na educação²⁸. Porém, paradoxalmente, socorre-se nesse processo, à herança do sistema colonial: recorre-se aos professores formados, ao uso de uma parte do material escolar existente, bem como, às infraestruturas administrativas existentes (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 61). Estes autores argumentam que a distribuição geográfica das infraestruturas era desfavorável ao acesso da maioria da população vivendo nas zonas rurais e dispersas.

No período de 1983 a 1987 é concebido e implementado o “Novo” SNE de Moçambique, no quadro do Plano Perspectivo Indicativo (PPI)²⁹ elaborado pelo Governo em 1980, cumprindo orientações saídas do III Congresso da FRELIMO em 1977 (MAZULA,

²⁸ Na perspectiva de se substituir o *estilo elitista* que se considerava do Estado Colonial, para o *estilo coletivo* da direção do Ministério da Educação (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.63).

²⁹ O PPI tinha como seu principal objetivo “eliminar o subdesenvolvimento” num período de 10 anos (1980-1990). Na óptica do Governo da época a eliminação do subdesenvolvimento significava, “um ‘grande salto’ em direcção ao socialismo” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.80; MAZULA, 1995, p.170). Segundo Mazula (*id. ibid.*) “o PPI apresentou-se como um plano de ajuste da situação econômica e de modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projetos econômicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo, criaria bases para a eliminação do subdesenvolvimento em dez anos, e, assim, situaria o país ao nível dos países desenvolvidos”. Ainda de acordo com o autor “o PPI reproduzia, na prática, o modelo de desenvolvimento dos países socialistas. [...] Cria-se a *ilusão*, como possibilidade racional de o subdesenvolvimento ser vencido numa década e o sucesso da educação resultar do rápido desenvolvimento econômico. Essa ilusão enquadra-se, também, no espírito triunfalista que ainda predominava na Frelimo”.

1995; CASTIANO, 2005; CASTIANO & NGOENHA, 2013; BUENDÍA GOMEZ, 1999). Nesse contexto que Castiano e Ngoenha (2013, p. 80) chamam-no de “utopia social”, coube à educação “formal” jogar um papel central, uma vez vista como “o eixo da formação humana”.

Tendo-se como objetivo o desenvolvimento acelerado de Moçambique, optou-se por uma planificação centralizada e por enormes investimentos. Isso significou, na agricultura, “a priorização das ‘machambas’ estatais em detrimento da agricultura familiar”. Na indústria o direcionamento dos investimentos estatais às grandes fábricas (*id. ibid.*, p.81). O SNE foi basicamente concebido para responder às metas do PPI, que foram posteriormente superadas no IV Congresso da Frelimo que adotou estratégias de desenvolvimento através de pequenos projetos (IV CONG, 1983, p.63 *apud* MAZULA, 1995, p.171):

Em resposta às determinações do III Congresso, 1981, o MEC apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª Sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, concebido em *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, que foram aprovadas pela resolução nº 11/81, de 17 de Dezembro. Aquela Assembleia considera-o um “sistema... capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país” e aponta como seu objetivo central “a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista, onde cada um dá o melhor do seu trabalho e onde cada um encontra a sua realidade e afirmação pessoal” (SNE, p.5 *apud* MAZULA, 1995, p.171).

O SNE deveria responder rápida e claramente ao PPI, particularmente no que diz respeito à formação técnico-profissional básica e média com “alta capacidade científica”, necessárias para os projetos agro-industriais e elevação da formação de trabalhadores dos setores tidos como prioritários à economia. Também, criar condições para formação e expansão de uma rede escolar adequada e eficaz, como garantia da efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia central para erradicação do analfabetismo (MAZULA, 1995; CASTIANO & NGOENHA, 2013; BUENDÍA GÓMEZ, 1999).

Nesse período a situação econômica e social de Moçambique não era das melhores se comparada ao que precedera o III Congresso. A

partir de 1981, um ano após a divulgação do PPI, registra-se um decréscimo progressivo Produto Social Global (PSG), iniciando-se, assim um “período de declínio” (MAZULA, 1995, p.171).

Este aspecto também é apontando por Castiano & Ngoenha (2013, p.12):

Nos princípios dos anos 80 houve ligeiros avanços na oferta educativa. No entanto, devido ao conflito armado, à política do reajustamento estrutural adoptada e ainda às calamidades naturais, houve um declínio econômico que afetou o sector da educação, reduzindo a rede escolar em 69% em 1992 em relação a 1981.

Segundo Mazula (1995, p.171) o decréscimo do PSG é justificado pelos efeitos da seca, da guerra interna, das agressões militares e sabotagens econômicas da África do Sul, que afetaram negativamente a agricultura, mas também, outros setores sociais e econômicos, com consequências imediatas nas relações econômicas exteriores do país. Nesse mesmo período as exportações e importações baixaram, “deterioraram-se os termos de troca do comércio internacional de Moçambique, com reflexo na redução de receitas em divisas e no agravamento das dificuldades de tesouraria cambial, em 1982 e 1983 (CNP, 1984, p. 47-48 *apud* MAZULA, 1995, p.171).

A dívida externa de Moçambique representava em 1983 cerca de \$ 1.355 mil milhões de dólares norte-americanos. Os prejuízos fiscais de 1980 a 1985 estimam-se em \$ 5.500 milhões de dólares norte-americanos, “três vezes superiores à produção total da economia moçambicana, devastada pela guerra, em 1985” (UNICEF, 1987, p. 19 *apud* MAZULA, 1995, p.172). “A decisão unilateral do Governo da África do Sul de reduzir o emprego da força de trabalho moçambicana nas minas de ouro daquele país” é outro fator agravante apontado por Mazula (1995, p. 172-173).

Segundo Mazula (1995, p. 173) começou a proliferar no país o mercado informal. Este tipo de mercado fornecia produtos de primeira necessidade até de luxo, desafiando o mercado oficial, então desfalcado. Rapidamente o mesmo estendeu-se por todo o país e a muitos setores do Estado, como a educação, revelando grande capacidade organizativa e constituindo-se como uma força econômica paralela, fora do controlo do Estado. A questão que se colocava nesse contexto de crise econômica

era: “como é que se podia recuperar a economia e implantar com sucesso um sistema nessas condições”.

Ao invés de um “salto” para o socialismo, se chegou a uma “viragem” para o Ocidente. Prakash Ratial³⁰ (2004 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.81) numa entrevista concedida ao Jornal *O País* contou que Samora Machel o chamara em meados de 1982 junto com outros conselheiros seus para explicar-lhes a decisão de estabelecer contactos com os países ocidentais e com as instituições da *Bretton Woods*, enquanto se dinamizava internamente uma política de desenvolvimento nacional. Segundo Ratial, Moçambique aderiu a estas organizações em setembro de 1984, episódio que deve ser visto no contexto histórico dos finais dos anos 70 e princípios de 80. Ou seja, período das dificuldades econômicas que o país vivia naquela altura, por conta, dos fatores apontados acima, mas também, da adesão e aplicação de sanções contra a Rodésia, decretadas pelas Nações Unidas, das agressões externas diretas da África do Sul³¹ a Moçambique, mesmo após o regime de Ian Smith, na Rodésia. Outro fator foi a crise econômica mundial, provocada pelo aumento do preço barril do petróleo, o que causou uma situação financeira desesperadora, com efeitos nefastos na balança de pagamentos de Moçambique.

Diante dessa situação, sucessivas reuniões internas no início dos anos 1980 foram realizadas como o objetivo de definir estratégias que revertessem a ação global do *apartheid*, com vista a assegurar o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique. Era preciso “romper o cerco” como Samora denominava a viragem para o Ocidente. Definiram-se então, ações no plano militar, no plano econômico interno e no plano diplomático. Ao nível interno é lançado o PPI (dirigido a setores da produção e da produtividade) com o objetivo de realçar a economia há um investimento nos megaprojetos e no plano diplomático iniciam-se visitas a países como Portugal, França, Grã-Bretanha culminando com a visita do presidente Samora Machel aos Estados Unidos em 1985. Empresários internacionais como David Rockefeller visitam Moçambique e começam conversações com as instituições do *Bretton Woods* e com a *Overseas Privat Investment Corporation* esta

³⁰ Um dos protagonistas da viragem, próximo ao presidente Samora Machel, e então Governador do Banco de Moçambique.

³¹ “África do Sul reduzira suas exportações a partir do porto de Maputo, que teve uma queda no movimento de 13 milhões de toneladas por ano para apenas 1, 4 milhão” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 82).

última com finalidade de patrocinar os investimentos em Moçambique (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 82).

O período de 1987 a 1992 em Moçambique foi caracterizado por uma profunda crise econômica e social que, segundo Castiano & Ngoenha (2013, p.96) “conduziria a um *colapso* verificado na esfera política”. Tal crise resultaria da implementação de medidas da reestruturação econômica e da guerra interna. De acordo com Plank (1993, p.7 *apud* CASTIANO & MAZULA, 2013, p.96) o país foi nessa altura classificado pelo Banco Mundial como sendo um dos mais pobres do mundo, com um rendimento *per capita* anual de 80 dólares norte-americanos.

Nesse contexto, como estratégia econômica Moçambique “despede-se” da orientação marxista e, envereda a largos passos para uma economia de mercado liberal. Essa escolha teve implicações perversas do ponto de vista social: “a rede de assistência social (educação e saúde) entra num colapso quase total” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 96). Há um aumento impressionante do custo de vida, que leva a “uma pauperização sem precedentes da maioria das pessoas e torna-se cada vez mais notável a diferença entre uma maioria rica e a minoria pobre” (*id. ibid.*).

A capacidade de reversão desse cenário por parte do Governo moçambicano tornava-se difícil devido à guerra e à massiva entrada de ONGs internacionais que ocupam vários campos sociais. Abrahamsson & Nilsson (1994, p. 249-277 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.96) falam de uma “crise da legitimidade” do Estado, referindo-se, de acordo com Castiano & Ngoenha (*id. ibid.*) “a perda de sucessiva autoridade estatal, particularmente nas zonas rurais”.

De acordo com Castiano & Ngoenha (2013) um dos importantes fatores que vai favorecer a abertura de Moçambique às medidas do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) é a dívida externa. Segundo estes autores ela perfaz em 1993 cerca de \$ 5,3 bilhões de dólares, sem incluir a dívida militar em relação à União Soviética e nem com a dívida contraída pelo sector privado. Cerca 30% da dívida fora contraída junto ao BM, FMI, ao Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e a Organização dos países Exportadores de Petróleo (OPEP). Outros 70% era bilateral, majoritariamente com a Rússia, Itália, Brasil, Portugal, Alemanha e Argélia. O valor total da dívida correspondia a quatro vezes mais que o volume do PIB do país. A dívida constituiu um sério entrave para o desenvolvimento social, uma vez que o Governo destinava 13% da despesa estatal para o pagamento da mesma.

Diante dessa situação, o Estado moçambicano é obrigado cada vez mais a encurtar as despesas para os setores sociais de saúde e educação e, ao mesmo tempo subir os preços dos produtos básicos (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.97). Segundo Mazula (1995, p.197-199) a redução do orçamento do Estado em 1986 em cumprimento do reajusto econômico afetou diretamente nos investimentos destinados à construção das escolas. Para este autor “no fundo, essa política de liberalização econômica tinha por objetivo conduzir o Estado à privatização da Educação, que não se compatibilizava com o SNE, totalmente centralizado pelo Estado” (*id. ibid.*, p.199).

Castiano & Ngoenha (2013, p.97) apontam que, neste período simultaneamente às reduções orçamentárias, em reação à crise, começa uma série de reformas políticas que culminaram com as primeiras eleições gerais de 1994. Em 1990 foi aprovada uma nova constituição que, entre outras novidades trazia: “a liberdade de imprensa, a permissão para a fundação de partidos políticos e o direito à greve” (*id. ibid.*). Desse modo, davam-se os primeiros passos para a democratização efetiva de Moçambique.

Castiano & Ngoenha (*id. ibid.*) consideram ainda que “o período de 1987 a 1992 pode ser considerado de uma ‘crise geral’ do sistema da educação de Moçambique”. Tal *crise generalizada*³² teve repercussões muito sérias na política educativa. Neste período cresce o número de crianças sem possibilidade de ir à escola, aumentam as desistências, as repetências e as reprovações (ver. PALME, 1992; MAZULA, 1995). A qualidade de ensino torna-se péssima, torna-se difícil para as camadas mais pobres a compra de material didático básico, em especial os livros escolares. A administração coerente das escolas por via centralizada também se torna difícil. Segundo Castiano & Ngoenha o mais importante desse período “foi o fato de a diferenciação social ter atingido o sistema de educação: o surgimento das escolas privadas começa a legitimar escolas para os filhos das elites”. Essas elites (econômicas e políticas) buscam garantir os seus próprios espaços educacionais para a continuidade de poder pelos filhos e parentes.

Vários fatores quantitativos e qualitativos concorreram para a crise da educação. Do ponto de vista quantitativo Castiano & Ngoenha

³² Castiano & Ngoenha (2013, p.97) adotam esse termo para se referirem “a incapacidade do Estado de assegurar o acesso a todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade àquelas crianças que estão na escola”.

(2013, p.98) apontam: - a estagnação das taxas de escolarização e a diminuição da efetividade de formação. De acordo com os autores, devido à guerra não foi possível fazer levantamentos estatísticos o que limitou os estudos sobre esse período. Por isso eles chamam atenção para a necessidade de tomar os dados³³ que apresentam com cautela (relativos), pois são contraditórios.

Por exemplo, dados publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1993 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.98) indicam que em 1987, 87% das crianças entre os seis aos onze anos frequentavam a escola. Já fontes norueguesas (BROCHMANN/OFSTAD, 1990 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.98) referem que 47% das crianças moçambicanas iam à escola. Dados da Direção Nacional de Estatística (DNE) (1996 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.98) apontam para a tendência de estagnação dos efetivos escolares no período de 1989 a 1992.

Embora a quantidade de escolas tenha diminuído nesse intervalo, devido à guerra, o ingresso na escola se manteve, pelo aumento do número de alunos por turma, o que significou uma deterioração progressiva da qualidade de ensino, ou seja, que “a manutenção relativa do número de ingressos foi à custa da qualidade de ensino, em si já muito precária” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.99).

Outra explicação apresentada por Castiano & Ngoenha (*id. ibid.*) para a manutenção ou estagnação do número de ingressos na escola nesse período é “o facto de se ter estendido, principalmente nas cidades, o número de escolas a funcionarem em três turnos”. Sem esta medida, os autores argumentam que “o número de ingressos teria decaído drasticamente mesmo como o aumento de alunos por turma”. Esta medida foi também, de acordo com Castiano & Ngoenha a custo da qualidade, pois, diminuíram as horas de permanência de cada aluno na escola e, em contacto com o professor. Uma das consequências desta medida foi a sobrecarga horária dos professores que passaram a lecionar em mais de um turno. Tais condições de ensino-aprendizagem resultaram no fracasso escolar. Em 1992, por exemplo, apenas 15% do total das crianças matriculadas na 1ª classe terminaram com sucesso o

³³ Referem-se a regiões cobertas pelo controlo do Governo e que os critérios de levantamento também varia entre o ministério da Educação e as Organizações Internacionais como UNICEF e UNESCO. (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.98)

Ensino Primário do 1º Grau (EP1) (LINDE, 1992 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.99).

Qualitativamente, alguns dos fatores que contribuíram para o colapso do sistema educacional de educação foram: a situação precária do professor; a evolução de práticas de corrupção nas escolas e a quase inoperância dos órgãos da administração e controlo escolar. Do ponto de vista particularmente financeiro, seguir uma carreira de professor apresenta-se menos atrativo, pelos salários extremamente baixos, com agravante de serem pagos com atraso de 3 a 4 meses. Embora em 1989 os salários dos professores tenham aumentado 60%, o mesmo foi ofuscado pelo aumento dos produtos de alimentação básica, agravamento das tarifas dos transportes etc. Em 1990 os preços voltam a aumentar, desta vez, sem o aumento dos salários (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 99-100). Essa situação levou os professores a procurarem os chamados *part. time* em outras escolas ou a abandonar a profissão à procura de empregos melhor assalariados no setor privado.

Os baixos salários dos professores implicavam que suas famílias vivessem aglomeradas em pequenos e apertados quartos, previstos inicialmente para estudantes. Dessas condições de vida surgiram problemas de saúde causados pelo limitado acesso a água e saneamento básico relativamente precário. Grande parte dos professores morava em bairros ou casas sem energia elétrica, impossibilitando-os de planificar suas aulas de noite e cultivar hábitos de leitura, para não falar de pesquisa:

É nestas condições que o prestígio e o estatuto social do professor decai drasticamente. Este facto, ligado à decadência das condições de trabalho nas escolas (falta de carteiras individual para cada professor, falta de material de trabalho etc.), concorre para a queda da própria qualidade do trabalho oferecido pelo professor (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.100).

Os níveis de corrupção nas escolas aumentaram por conta destas condições. Tanto professores quanto trabalhadores da administração tornaram-se mais propensos ao suborno. A permissão das “aulas de recuperação” concedidas pelo Decreto nº 11/90 de junho de 1990 também aumentou os níveis de corrupção, pois, apenas os alunos que pagavam estavam em condições de transitar de classe (*id. ibid.*). Segundo Castiano & Ngoenha (2013) as próprias autoridades do Ministério da Educação, bem como dos níveis provinciais e distritais

mostraram-se e continuam incapazes de combater o fenômeno, inclusive eles próprios tem segunda ocupação em instituições fora do Ministério e das direções.

Neste contexto, aumentam o número de “explicadores” e 90 % dos professores primários desempenhavam simultaneamente esse papel (MARISCHEN, 1992 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.100). Aqueles que os pais não dispunham de condições para pagar um explicador, poucas eram suas chances de passar de ano. Muitas vezes o professor de classe era ao mesmo tempo explicador. Castiano & Ngoenha (2013) referem que isso fazia com que o desempenho destes “explicadores” nas horas lectivas oficiais decaísse, na perspectiva de recuperá-lo nas aulas auxiliares. Portanto, aos pais que quisessem garantir o sucesso escolar dos filhos eram obrigados a pagar a “explicação”³⁴, como estratégia para a garantia de passagem de ano. Alguns pais, sem condições de pagar a explicação anual de seus filhos, optam por comprar enunciados dos exames ou provas. Paralelamente, nas escolas secundárias, aumenta o assédio sexual às alunas pelos professores. A escassez de lugares ou vagas escolares levou a matrícula a depender não da passagem de classe, mas da capacidade de subornar funcionários da secretaria e professores (PALME, 1992; MARISCHIEN *apud* CASTIANO & NOGUENHA, 2013).

Segundo Castiano & Ngoenha (2013) a crise evidenciou-se igualmente no setor administrativo do sistema a nível ministerial, provincial e distrital. Estes autores apontam como exemplo emblemático, o fato de num único ano de 1992 um número e 13 funcionários médios e seniores terem abandonado o MINED e uma boa parte dos trabalhadores do ministério ter um segundo emprego fora dele, o que reduziu o tempo real de trabalho e dispersou os esforços. Além disso, Castiano & Ngoenha (2013, p.101) apontam que, “não poucas vezes os funcionários usavam o local de trabalho oficial para realizar trabalhos relacionados com o segundo ou terceiro emprego”. Segundo os autores, estes casos aparecem relatados em jornais e revistas (ex: *NOTÍCIAS*, 1992, p.2) e aparecem publicamente escândalos de funcionários envolvidos em esquemas de corrupção (venda de enunciados de provas e exames).

³⁴ Serviço particular de reforço escolar, realizado em grupos, fornecido por pessoas particulares (professores formados ou não), em suas próprias casas, em contexto de bairro.

“O sistema centralizado entra cada vez mais em contradição com o processo ascendente de liberalização econômica” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.101). Três exemplos citados pelos autores são demonstrativos disso, nomeadamente: o preço do livro escolar, a estratégia de distribuição do livro e o sistema de elaboração dos exames. Em relação ao livro escolar embora este tivesse sido fixado centralmente e sua distribuição sob o cargo da Distribuidora Nacional do Material Escolar (DINAME) estes são encontrados a venda no mercado paralelo e a preços especulativos. Relativamente ao exame, sua elaboração e reprodução centralizada, bem como, as dificuldades de transporte e comunicação tornavam o sistema frágil, o que abria brechas para fraudes (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.102).

Como referimos anteriormente, essa crise no sistema educacional foi originada, sobretudo por três fatores: “falta de meios financeiros suficientes para sustentar o sistema concebido; a guerra e as medidas estruturais incitadas pelas instituições da *Bretton Wood*” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.102).

Entre 1980 e 1986 o Estado de Moçambique disponibilizou de 17% a 19% de todo o orçamento para custos correntes do setor da educação. Segundo Castiano & Ngoenha (2013) esse é uma das taxas mais altas que um país africano dedicava à educação naquele momento. A taxa mais alta foi alcançada em 1982 com 19% de todo o orçamento, porém, no ano seguinte, a taxa baixou drasticamente para 9% e no mesmo ano só 0,3% foi investido no setor (MINED, 1991 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.103).

A partir de 1987/88 o investimento externo toma maior peso na educação. O financiamento é feito na sua forma bilateral e multilateral. No âmbito bilateral, os países ativos são os nórdicos (Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suécia) e os socialistas (República Democrática Alemã (RDA), Cuba e União Soviética) são os mais ativos na assessoria de direção e envio de professores (caso de Cuba particularmente). Relativamente à ajuda externa multilateral os mais ativos são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a UNICEF, e, de 1987, o BM e o FMI (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.103). De acordo com o MINED (1991 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.103) “em 1989 mais de 90% (US \$ 20 milhões) de toda ajuda externa foram aplicados na recuperação da capacidade de funcionamento do MINED e das escolas”. Foram áreas mais apoiadas: a aquisição de alimentos para os internatos (37,2%); a construção de escolas (30,4%) e o fornecimento de materiais de ensino (11,1%), sendo que, para programas de melhoramento do sistema na sua

totalidade, especialmente para a planificação, administração e pesquisa 5,5% do total da soa de ajuda externa (*id. ibid.*).

Segundo Castiano & Ngoenha (2013) sem este apoio externo oferecido ao setor da educação nos anos 1987 a 1989 teria sido fatal, ou melhor, o sistema teria colapsado totalmente. Porém, simultaneamente, a entrada de atores externos na educação trouxe problemas, como por exemplo: o desenho administrativo da educação tinha que se adaptar a nova realidade, pela simples razão de, os diferentes programas e projetos terem, à sua frente cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem; surgimento de campos férteis para os desentendimentos, pelo fato de alguns moçambicanos envolvidos diretamente nos novos projetos (que requeriam novos desafios) auferirem subsídios que os restantes não tinham; a ausência de maior flexibilidade na tomada de decisão exigida pela entrada massiva de estrangeiros³⁵.

A destruição das escolas e internatos foi uma das formas mais visíveis dos efeitos da guerra na educação (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.105). Além disso, houve uma série de consequências sociais e psicológicas que resultaram do trauma da guerra (HONWANA, 2003; GRANJO, 2007)³⁶. De 1983 a 1990 foram destruídas cerca de 50% das escolas primárias do 1º grau (EP1) e 18% das escolas primárias do 2º grau (EP2) e, mais de 40 internatos queimados ou abandonados por conta das sistemáticas ações militares. Contudo, o grau de destruição foi maior a contexto rural que urbano. Porém, mesmo as escolas urbanas foram afetadas, pelos constantes cortes de energia elétrica que levou interrupções de aulas³⁷; a falta de água que contribuiu para a deterioração das condições higiênicas e destruição sem precedentes de edifícios escolares (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.105).

Segundo a Operação das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ) cerca de 800.000 alunos e alunas e 12.500 professores do EP1, foram afetados e sofreram assaltos diretos e, por vezes, alguns obrigados a percorrer longas distâncias transportando material bélico; outros abandonaram para sempre a escola. Um volume de 6.600 alunos ficou ao relento com a destruição dos internatos e no fim da guerra cerca

³⁵ O que significava ter pessoal qualificado para o efeito, o que o MINED não tinha pela fuga dos poucos quadros existentes com a capacidade exigida.

³⁶ Estes autores abordam as marcas da violência física e simbólica das guerras (colonial e pós-colonial) e os subsequentes processos de reintegração sociais pós-guerra em Moçambique.

³⁷ Especialmente no curso noturno.

de 200.000 crianças em idade escolar (entre seis e os doze anos) refugiadas nos países vizinhos sem possibilidades de ir à escola (ONUMOZ, 1991 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.105-106). A fonte avança ainda de acordo com Castiano & Ngoenha, que muito provavelmente os dados apresentados sejam inferiores aos números reais.

A guerra instalou um clima de insegurança e de medo que inviabilizava o transporte do material escolar³⁸, impossibilitava a mobilidade dos professores para seminários de capacitação. Em algumas zonas a incomunicabilidade durou quase todo o período da guerra, o que significa que, na prática “a paralisação de todas as atividades de supervisão e controlo escolar, de troca de experiências administrativas e pedagógicas entre os professores, ou ainda de circulação de ideias” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p. 106). Este último campo colocado é segundo Castiano e Ngoenha o menos explorado em todos os estudos sobre a educação no período da guerra.

Os traumas sociais e psicológicos foram avultados entre as crianças que ficaram órfãs de pai e mãe, por terem sido simplesmente assassinados ou separados deles no processo de fuga aos ataques às aldeias, escolas e internatos. Segundo Castiano & Ngoenha (2013, p. 106) um estudo publicado pela UNICEF em 1994:

Revela um quadro desolador para as crianças que se encontravam em zonas controladas pela RENAMO: 88% das crianças teriam assistido a cenas de maus tratos e torturas; cerca de 77% teriam assistido à morte e assassinatos; 64% das crianças teriam sido raptadas e obrigadas a permanecerem em regiões controladas; 50% apresentam sinais de terem sido torturadas e cerca de 16% das meninas teriam sido violadas sexualmente.

Esta situação segundo Castiano & Ngoenha (*id. ibid.*):

É um indicador das feridas profundas deixadas pela guerra nas almas das pessoas e aponta para o surgimento de novo desafio do sistema de educação que é formação de “trabalhadores

³⁸ Mais especificamente livros didáticos.

sociais” para o acompanhamento das chamadas “crianças da rua” nas cidades apresenta-se como um desafio particular da educação no período pós-guerra.

As consequências mais visíveis resultantes da adesão de Moçambique ao programa de reajustamento estrutural econômico amparado FMI e BM (1987) forma a desvalorização da moeda nacional e o corte orçamental para o setor da educação. A justificativa formal para aplicação das medidas econômicas foi a de “reajustar” e “estabilizar” a economia moçambicana que segundo Marshall (1992 *apud* CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.107) se encontrava em “queda livre”.

Embora, em termos percentuais a contribuição do Estado tenha se mantido relativamente constante cerca de 7,6% em 1992, o valor real de contribuição do Estado reduzia anualmente por conta da depreciação do Metical face ao Dólar americano. Em 1990 o valor disponibilizado pelo Estado só chegava para pagar os professores e garantir o funcionamento mínimo das escolas. Os cortes no orçamento levaram as escolas a conter seus gastos, por exemplo, na reparação e reabilitação dos edifícios escolares e na compra do material básico para o funcionamento delas (carteira, quadros, armários, giz, livros etc.) (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.107).

Diante da crise o próprio governo viu-se a partir de 1987, obrigado a tomar medidas, é nesse contexto que surge o Programa de Reabilitação Económica vulgarmente designado como PRE. “Essencialmente, este programa previa a privatização das empresas que não davam lucros ao Estado” (*id. ibid.*), o que significou para o setor da educação privatizar a produção, distribuição e comercialização do livro escolar. Porém, o rendimento das famílias, sobretudo no campo, mas, mesmo nas cidades não conseguia dar conta da subida dos preços dos livros “quase que desprotegida pelo Estado”.

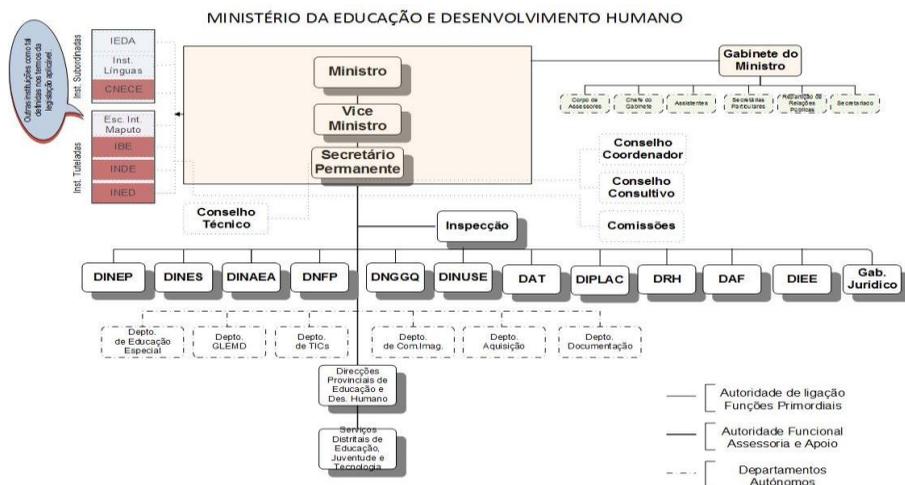
O setor do ensino técnico profissional foi outro campo específico do sistema educacional que sofreu consequências com a implantação das medidas de reajustamento estrutural. A dificuldade de conseguir emprego por parte dos finalistas das escolas técnicas foi uma. À falta de emprego agregou-se a ausência de um setor que servisse como “centro de circulação de informações” sobre oportunidade de emprego para os estudantes finalistas. A nova situação mercantil liberal gera falta de coordenação entre as instituições como, por exemplo: as escolas técnico-profissionais, a Secretaria de Estado para o Ensino Técnico e

Profissional (SETEP) e as empresas onde supostamente os estudantes fariam suas práticas, o que leva a consequências dramáticas como: despreparo dos finalistas para a realidade que o mercado exigia (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.108). Para Castiano & Ngoenha (id. ibid.) “tornou-se um paradoxo evidente para o sistema o facto de não formar pessoas para o emprego no sector informal, que efetivamente absorve a maioria dos finalistas”.

1.2 A ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (SNE) EM MOÇAMBIQUE

No ano de 2015 o MEC passa a ser chamado de Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), que é o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os documentos governamentais, tem como princípios, objectivos e tarefas definidas de planificar, coordenar, dirigir e desenvolver actividades no âmbito da educação, “contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional da moçambicanidade” (MINEDH, 2015)³⁹.

Quadro 02 - Organograma do MINEDH



Fonte: MINEDH - Disponível em: <www.mec.gov.mz>.

³⁹ MINEDH. Disponível em: <www.mec.gov.mz>. Acesso em: 16 dez. 2015.

Segundo o PEE (2012, p.14) ao MINEDH cabe a responsabilidade de elaborar políticas nacionais, acompanhar e monitorar, “assegurando a coerência contínua com grandes prioridades e objetivos do Governo”. Ao nível das províncias e distritos existem entidades locais de gestão do sistema de educação⁴⁰: as Direções Provinciais da Educação e Cultura (DPECs) e os Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia (SDJTs). Ainda segundo o PEE (id. ibid.) está em andamento “um processo de descentralização da gestão das escolas primárias para os municípios”.

Relativamente às instituições do ensino superior, estas gozam de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica. Este subsistema do ensino é coordenado pela Direção de Coordenação do Ensino Superior (DICES) do MINEDH.

Segundo o MINEDH de Moçambique, o SNE atual está organizado em três subsistemas de ensino⁴¹ (PEE, 2012, p.12), anteriormente designados por níveis de ensino (MINED, 2001, p.6-7), a saber:

1. Ensino *pré-escolar* atualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo sector privado. Este subsistema, coordenado pelo MMAS, divide-se em dois níveis: o nível das creches, que cobre as crianças de 0 aos 2 anos, e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos, ou seja, para crianças com menos de 6 anos, com carácter complementar à educação da família. A frequência é facultativa;
2. Ensino *escolar* que compreende: 1) O Ensino Geral; 2) O Ensino Técnico-Profissional e
- 3) O Ensino Superior.

⁴⁰ Desde a abertura das escolas primárias até a colocação e mobilidade dos professores.

⁴¹ Veja-se igualmente a lei do Sistema Nacional da Educação de 1992. De acordo com o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 nalguns aspectos esta lei está desatualizada, especialmente no concernente ao ensino técnico-profissional para o qual, se previu dentro deste plano uma revisão de lei (PEE, 2012, p.12).

3. Ensino *extraescolar* que engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, realizadas fora do sistema regular do ensino.

Quadro 03 – Subsistemas de Ensino

Ensino Geral			
	Ensino Primário	1º Grau	1ª – 5ª classe
		2º Grau	6ª – 7ª classe
	Ensino Secundário	1º ciclo	8ª – 10ª classe
		2º ciclo	11ª – 12ª classe
Ensino Técnico-Profissional			
	Nível Elementar	<ul style="list-style-type: none"> Requisito mínimo: 5ª ou 7ª classe 2 a 3 anos de duração 	
		Nível Básico	Industrial
Comercial			
Agrário			
	Nível Médio	Industrial	
		Comercial	
		Agrário	
Ensino Superior			
Formação de Professores			
Educação de Adultos e Não Formal			

Fonte: MINEDH. Disponível em: <www.mec.gov.mz>.

O ensino primário público é o subsistema de interesse particular para o presente estudo. O mesmo é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em 3 ciclos⁴² de

⁴² A passagem dentro do mesmo ciclo funciona num sistema de progressão semiautomática, o que reduz o número de reprovações, pois se espera que o aluno adquira competências no final de cada ciclo ao qual deverá prestar uma prova final ou um exame para avaliar as mesmas e saber se passa para o ciclo seguinte ou não.

aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso⁴³.

As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos⁴⁴ de 6 tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de 5 tempos letivos (40 por tempo letivo minutos). Algumas escolas lecionam também o EP2 no turno noturno, mas esta situação tende a diminuir. Menos de 2% dos alunos frequentam o ensino primário em escolas privadas ou comunitárias.

Depois de concluir o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico, sendo que estes não são gratuitos.

Segundo o relatório da UNICEF sobre a situação das crianças em Moçambique 2014, ao longo das últimas décadas, o país registou significativos avanços no que respeita a escolarização de mais crianças. Tal êxito é resultado da abolição das propinas escolares⁴⁵ em 2004, da reforma educativa e dos elevados investimentos na construção de escolas e recrutamento de professores (UNICEF, 2014, p.22).

O relatório informa ainda que:

O número de alunos matriculados nas cinco primeiras classes do ensino primário (EP1) aumentou cerca de 45%, passando de 3,2 milhões para 4,6 milhões. Nas duas últimas classes do ensino primário (EP2), o número de alunos aumentou 73%, passando de cerca de 491.000 para 852.000 (MINED 2012b *apud* UNICEF, 2014, p.22).

⁴³ MINED. Disponível em: <www.mec.gov.mz>. Acesso em: 16 dez. 2015.

⁴⁴ Em Moçambique turnos equivalem ao período de aulas em que as crianças permanecem na escola. Na escola estudada as crianças permanecem apenas num turno, ainda que a escola possua três turnos.

⁴⁵ Propinas em Moçambique referem-se à taxa de matrícula da criança da escola. A abolição das propinas passa a garantir o acesso gratuito ao ensino primário.

Esses dados levam a entender que há mais crianças matriculadas e a iniciarem a escola na idade considerada certa pelo MINEDH, assim como a frequentarem e concluírem o ensino primário (UNICEF, 2014, p.23).

A UNICEF, baseada em dados do MINED, verifica melhorias em relação à idade de ingresso na escola, com aumento da percentagem de alunos com 6 anos de idade na 1ª classe de 36% (2002) para 72% (2012) (MINED, 2013 *apud* UNICEF, 2014, p.23). O relatório explica que:

A frequência no ensino primário, medida pela taxa líquida de frequência (TLF), também subiu, passando de 59,7% em 2003 para 77,1% em 2011 (IDS de 2003 e 2011), estando à frente das médias da África Subsaariana. Além disso, a percentagem de crianças que completam o ensino primário é muito maior do que há dez anos. Porém, a taxa bruta de conclusão do ensino primário (o número de crianças de qualquer idade que atinge a última classe do ensino primário em percentagem de população total de crianças de 12 anos de idade) é ainda menor que 50% (UNICEF, 2003, p.23).

Os dados apresentando pelo então Ministro da Educação, Augusto Jone Luís, em 2013, na sessão das Perguntas e Respostas ao Governo, na VII Sessão Ordinária da Assembleia da República, sobre os avanços de SNE após a independência referendam esse crescimento:

Quadro 04 – Evolução do número de alunos no sistema educacional de Moçambique de 1974 a 2012.

Evolução do número de alunos no sistema educativo, ensino Público, Comunitário, Privado, 1974, 1984, 1992, 2004 e 2012								
Nível		Nº de alunos					Crescimento médio anual	
		1974	1979	1992	2004	2012	'79-'92	'92-'12
Ensino Primário	EP1	671 617	1 494 729	1 173 526	3 138 576	4 557 737	-2%	7%
	EP2	20 430	85 401	130 545	491 402	851 693	3%	10%
	Total	692 047	1 580 130	1 304 071	3 629 978	5 409 430	-1%	7%
Ensino Secundário	ESG1	4 597	7 414	42 587	286 185	758 383	14%	15%
	ESG2	1 330	0	3 500	45 685	197 283		22%
	Total	5 927	7 414	46 087	331 870	955 666	15%	16%
Ensino Técnico-profissional	Elementar/Básico	8 112	12 448		27 609	27 367		
	Médio	779	560		5 631	15 794		
	Total	8 891	13 008	14 699	33 240	43 161	1%	6%
Ensino Superior	Público	2 433	1 655	4 654	15 113	78 939	8%	15%
	Privado				7 143	25 284		
	Total	2 433	1 655	4 654	22 256	104 223	8%	17%
Total	709 298	1 602 207	1 369 511	4 017 344	6 512 480	-1%	8%	

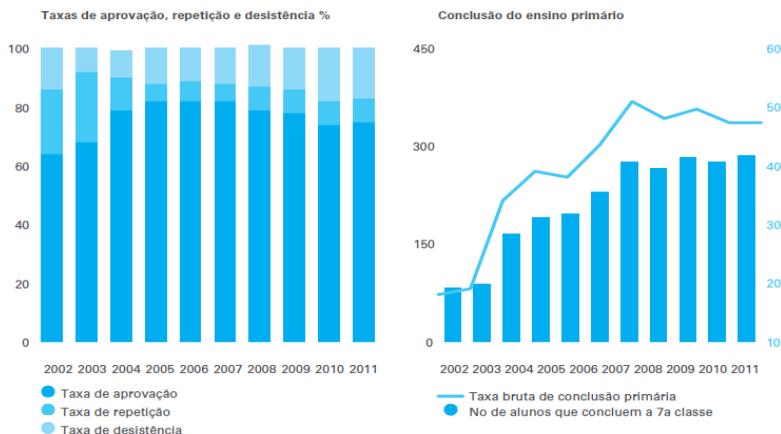
Fonte: MINEDH.

Porém, o relatório da UNICEF (2014, p.23) argumenta que, apesar da rápida expansão da escolarização que se observa desde 2002, “começou a abrandar após 2008 e, desde então, tem sofrido um recuo, enquanto que os fracos resultados de aprendizagem tornam-se num motivo de maior preocupação”.

Dados do Inquérito de Indicadores Múltiplos (MICS) e Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) de acordo com o relatório mostram um retrocesso na frequência líquida no ensino primário (TFL), que baixou 81,2% em 2008 para 77,1% em 2011. “Mesmo os números absolutos de alunos no segundo ciclo do ensino primário (EP2) caíram em 2011 e 2012 (numa percentagem acumulada em 5,1%)” (id. ibid.).

A taxa bruta de conclusão do ensino primário, diz o relatório, teve uma subida menor a 20% no início de 2000 para mais de 50% em 2008, sofreu desde então, uma queda para 47% em 2012 (como mostram os gráficos abaixo). Um estudo realizado pela própria UNICEF em 2012 indica que cerca de 1,2 milhões de crianças em idade escolar de frequentar o ensino primário e o primeiro ciclo do secundário (ESG1), não frequenta a escola.

Quadro 05 - Ensino Primário: Repetência, desistência e conclusão, 2004-2011.



Fonte: UNICEF (2014, p.24) - Dados do MINEDH (2013a).

Paradoxalmente, as crianças que vão à escola primária, segundo o relatório “parecem não estar a aprender muito”, sugerindo que, “o alargamento do sistema de ensino observado na década passada trouxe

impactos à qualidade do ensino” (UNICEF, 2014, p. 24). O relatório sugere que, o aumento da cobertura da educação pré-escolar⁴⁶; o aumento no número de crianças que iniciam a escola primária na devida idade⁴⁷; a sustentabilidade dos avanços relativos às taxas de desistência e de repetência; o acesso à escola secundária; a qualidade do ensino e aprendizagem; o analfabetismo nos adultos⁴⁸ são assuntos a serem debatidos.

Fiz esta breve recuperação histórica das transformações no sistema educacional moçambicano, para mostrar como a colonização, a guerra e as políticas do BM e do FMI (especialmente) impactaram no sistema educacional moçambicano no período logo após a independência e ainda hoje nas escolhas das políticas educacionais.

As condições infraestruturais da escola onde realizei a pesquisa é em parte consequência desses fatores e demonstra que, apesar de todo esforço do Estado em garantir a educação, ainda existem problemas do ponto de vista das condições em que a mesma é desenvolvida. Outra consequência da política de massificação após a colonização é o tempo de permanência das crianças na escola, como aponta Castiano & Ngoenha (2013). No caso aqui investigado a escola funciona num regime de três turnos (o período de funcionamento é organizado em tempos de três turnos, para receber diferentes grupos de crianças).

A violência escolar (física e simbólica) é outro aspecto não menos importante a destacar e que igualmente tem alguma coisa a ver com a herança colonial e que pode também observar no contexto de realização da pesquisa.

⁴⁶ Apenas 5% das crianças têm acesso ao ensino pré-escolar, o que segundo a UNICEF (2014, p.24) “reduz a preparação para a escola”. De acordo com este relatório há dois sistemas de oferta desse nível de ensino. O primeiro tutelado pelo MMAS, que inclui centros públicos e privados para crianças de 0 a 5 anos tendo sido inscritas em 2013 cerca de 200,000 crianças e escolinhas “comunitária” para crianças de 3 a 5 anos nas quais foram matriculadas cerca de 50,000. O segundo sistema é de responsabilidade do MINEDH que trata do ensino pré-primário no interior das escolas primárias, embora no estado atual, tal classe só exista apenas nas escolas privadas (UNICEF, 2014, p. 24).

⁴⁷ Muitas crianças iniciam a escola em idade considerada tardia. Segundo a UNESCO (2014) isso tem efeitos adversos mais tarde. Um desses efeitos é a probabilidade de não concluir o ensino primário, devido à repetência (VISSER, 2013 *apud* UNICEF, 2014, p.25).

⁴⁸ Embora tenha diminuído ainda constitui um problema sério.

1.3 A “GRANDE MAPUTO”

Os contrastes identificáveis nas cidades de Maputo e Matola são numerosos. Caminhando dos centros dos municípios em direcção às periferias, a simples observação visual permite captar o atravessamento de diferentes paisagens urbanas. Passa-se de contextos onde a ocupação do solo é total e organizada, o predomínio do betão constitui a marca fundamental e a vida apresenta determinados ritmos, atitudes e comportamentos, a outros espaços onde a ocupação é menos densa, não ordenada, os materiais de construção são diferentes e mais precários e a vida social transmite outros valores e comportamentos (COLONNA, 2012, p. 81).

Devido à proximidade geográfica e à continuidade física entre as cidades de Maputo e da Matola, esses dois espaços urbanos representam uma mesma área, designada por “área urbana de Maputo”, “área metropolitana de Maputo” ou simplesmente “grande Maputo” (ARAÚJO, 2006). De acordo com Araújo (2006, p.2) “não existe descontinuidade alguma entre aquilo que é considerado espaço urbano entre as duas cidades, separadas apenas por um limite administrativo que coincide com o vale do Infulene”.

Maputo é a capital de Moçambique e a maior cidade do país. De acordo com INE (2007), estima-se que tenha pouco mais de um milhão, noventa quatro mil e seiscentos e vinte oito habitantes (1.094.628), correspondente a 5,3% da população (PEE, 2012, p.11) do país. Matola a segunda maior cidade da província de Maputo e vizinha da cidade com o mesmo nome, conta com cerca de seiscentos e setenta e um mil e quinhentos e cinquenta e seis habitantes (671.556) (INE, 2007). Maputo e Matola são as duas maiores cidades em dimensão geográfica. Araújo (2006) argumenta que não é apenas a proximidade geográfica e a continuidade física entre as duas cidades que fazem com que ambas constituam uma unidade espacial a ser pensada como um todo, mas:

As intensas inter-relações sociais e económicas diárias que entre elas se estabelecem obrigam a que qualquer acção desenvolvida numa delas se repercute directamente na outra. A circulação de pessoas e bens entre as duas é de tal ordem que os

cidadãos têm, como percepção, a ideia de estarem na mesma cidade (ARAÚJO, 2006, p.2).

Segundo Araújo (2006, p.3) a cidade da Matola desde o ano de 1960 apresenta uma taxa de crescimento populacional sempre superior à de Maputo, em particular de 1960 a 1980. Para o autor diversas causas podem estar associadas à origem do crescimento demográfico tão pronunciado, entre elas aponta as seguintes:

1. Nos anos 60 a Matola conhece uma grande explosão industrial, simultaneamente se transforma em uma área urbana residencial apetecida pela burguesia colonial, que sai da antiga cidade de Lourenço Marques (atual cidade de Maputo) e se instala na Matola em amplas moradias com grande espaço;
2. Durante os anos 60 e 80 a política colonial cria, no espaço urbano da Matola, novas áreas de expansão urbana para classes trabalhadoras coloniais, dando incentivos para a construção de casa própria, fato que deu origem ao surgimento de novos bairros, como os atuais Fomento e Liberdade, para onde foram residir muitos operários e quadros médios portugueses que deixaram a cidade de Lourenço Marques (Maputo);
3. A instalação de várias indústrias na Matola e Machava atrai muitos trabalhadores moçambicanos que, vindos de áreas rurais circundantes e dos bairros suburbanos de Lourenço Marques (Maputo), se instalam em áreas suburbanas da Matola. Estes mesmos fatores aliados a um início de retorno à Portugal de colonos estarão na origem do crescimento negativo observado, entre 1960 e 1970, na cidade de Lourenço Marques.

Entre os anos 1970 e 1980 Araújo (2006) explica que:

As taxas de crescimento das duas cidades são marcadas pela independência nacional que fez com que a população urbana em Moçambique sofresse uma transformação radical. Os moçambicanos “tomaram” a cidade e a maior

parte da população colona abandonou-a regressando ao seu país de origem. Este fenómeno foi mais evidente na Matola que em Maputo, pois aquela ficou com mais espaço residencial abandonado pelos colonos, o qual foi ocupado por diferentes estratos de população moçambicana. Além disso, foi neste período que a Matola viu crescer muito os seus espaços suburbanos, tendo funcionado como uma espécie de “tampão” para a migração em direcção a Maputo (ARAÚJO, 2006, p.3).

Para Loforte (2003) e Araújo (2006) o crescimento populacional nas duas cidades a partir de 1980 deve ser compreendido no contexto do que se observou em todas as áreas urbanas do país naquela época e é explicado, não apenas por um crescimento natural, que continua elevado, mas, sobretudo,

Por um fluxo migratório do campo para a cidade muito acentuado devido à insegurança das áreas rurais durante a guerra civil, assim como ao fraco desenvolvimento do campo. Isto fez com que as cidades se transformassem numa espécie de miragem para se conseguir segurança e melhoria das condições de vida para a população rural. Este é um factor social muito antigo que explica as migrações campo-cidade, mas que no caso de Moçambique foi bastante potencializado pela guerra civil que afligiu o país durante longos anos, assim como uma série de calamidades naturais (secas ou inundações) que agudizaram muito as, já de si precárias, condições de vida no campo (ARAÚJO, 2006, p.3).

Esta explicação é partilhada por Espling (1999) que igualmente argumenta que durante a chamada guerra civil, entre 1980 e 1990 a população urbana de Maputo aumentou dramaticamente, em decorrência das grandes migrações dos refugiados internos. Porém, nos anos 90 as condições de vida tornaram-se mais dramáticas. A implementação de programas de reajustamento estrutural e o colapso das oportunidades de emprego levou ao aumento do custo de vida e falta de serviços básicos, bem como, a deterioração das condições de vida nos assentamentos

informais (PAULO, ROSÁRIO & TVEDTEN, 2008; CRUZ & SILVA 2005).

Neste capítulo, apresentei o contexto geopolítico, econômico, social e educacional de Moçambique, com ênfase no período pós-colonial. Meu objetivo foi constituir um pano de fundo para uma melhor compreensão do contexto geral da pesquisa. No próximo capítulo apresento o universo do bairro, a escola, as crianças e suas famílias, bem como as transformações na rotina devido ao início escolar.

2 O CONTEXTO DO BAIRRO, A ESCOLA E A APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Este capítulo é uma continuidade do anterior. Enquanto o primeiro é bibliográfico e segue uma perspectiva de apresentação do contexto macro, neste segundo utilizo-me de dados obtidos junto a escola, às crianças e suas famílias, numa perspectiva micro. O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto social específico de investigação das crianças. Nele descrevo a localização do bairro e suas características gerais. Na sequência faço uma descrição física da escola e do seu funcionamento e finalmente apresento as crianças, suas famílias e um quadro analítico resumo das informações sobre elas.

Conhecer o contexto macro e micro de realização da pesquisa é importante na medida em que permite “compreender e interpretar os sentidos do seu agir quotidiano e as relações que elas estabelecem quer com outras crianças, quer com os adultos” (COLONNA, 2012, p.47).

Segundo Sarmiento & Pinto (1997, n.p) estudar as crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertencimento “poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos modos diversos de agir socialmente”. Nesse sentido, de acordo com estes autores é “indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariabilidade sincrônica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social” e simultaneamente:

[...] necessário considerar os factores dinâmicos que possibilitam que cada criança na interação com outros produza e reproduza continuamente essa estrutura. Preconiza-se, desse modo, uma perspectiva para a inelegibilidade dos mundos de vida das crianças que não ilude a natureza individual de cada ser humano, mas que a considera no quadro relacional múltiplo e dinâmico que constitui o plano de estrutura e da acção social (*id. ibid.*).

Apresentar o contexto social de investigação é igualmente importante, pois, contrariamente ao pensamento comum, o conceito de infância está longe de ser uma realidade homogênea, o que significa que, tanto do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quanto do ponto de vista das sociedades em que se inserem das exigências e expectativas, é segundo Pinto (2000, p.82) plausível

considerar não ser indiferente pertencer ao sexo masculino ou feminino, ter três, sete ou dez anos, assim como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou “berço de ouro”, crescer num país considerado do primeiro mundo ou do terceiro mundo, morar em contexto urbano ou periférico ou numa zona recôndita, numa família alargada ou monoparental, ter um ou vários irmãos.

Do mesmo modo Colonna (2012) argumenta que nascer na China, na Itália, na Nova Zelândia, no Brasil ou em Moçambique não é obviamente a mesma coisa. De acordo com a autora, uma criança que nasce em qualquer um desses países será diferente das demais. E mesmo dentro de um mesmo país, as crianças não levam a mesma vida, nem se forem do mesmo bairro ou pertencerem à mesma turma da escola, existem sempre aspectos que as diferenciam umas das outras.

Ainda na linha da argumentação da importância do contexto Sarmiento e Pinto (1997, n.p) defendem que:

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. Com efeito, não é indiferente ser-se rapaz ou rapariga numa sociedade patriarcal, com tudo o que isso mobiliza quanto aos processos e modos de socialização, quanto aos valores, quanto ao desempenho de actividades domésticas, quanto às aspirações e às estratégias familiares de mobilidade social, quanto à detenção de poder no interior da fratria ou do contexto familiar etc. Do mesmo modo, não é indiferente, relativamente a todos esses aspectos, a pertença de uma criança à classe trabalhadora ou à classe média.

A experiência do ser criança, referida pelos autores (ideia da qual eu partilho) é presentemente reconhecida como variável decorrente tanto no espaço temporal, como no espaço social (CHRISTENSEN & JAMES, 2005, p.171). Por isso considero necessário e indispensável apresentar o contexto específico de realização desta pesquisa, que irá permitir aos leitores compreender os modos e sentidos do agir das crianças. Por outro lado, me dirijo a um público (a academia brasileira)

no qual o país de realização da pesquisa tem poucas referências. Essa apresentação permite conhecer um pouco dele, da cidade, do bairro, da casa, da escola e de alguns traços culturais mais gerais da “sociedade”⁴⁹ onde esta investigação teve lugar.

2.1 O BAIRRO DO INFULENE

O bairro do Infulene (ANEXO III) localiza-se no limiar entre as cidades de Maputo e Matola. Porém, do ponto de vista administrativo, ele pertence ao Município da Matola que é constituída por quarenta e um bairros distribuídos por três PAs urbanos: Matola, Machava e Infulene. O PA da Matola deu origem à cidade da Matola e, compõe a parte mais antiga e urbanizada da cidade. É também onde se encontram as principais e as mais antigas infraestruturas socioeconômicas e é ainda nesta cidade que está o governo Municipal e da província de Maputo. Matola é atravessada pela importante via rodoviária rápida que liga Maputo a Wittbank, na África do Sul (vulgarmente designada por “autoestrada” Maputo-Wittbank) (ARAÚJO, 2006, p.4).

Segundo Araújo (2006, p.5) o PA da Machava, foi anteriormente considerado um bairro periférico da cidade da Matola, com uma função industrial relativamente importante e uma função residencial de classes médias e médias baixas. Já o PA do Infulene surge de bairros que inicialmente se desenvolveram a volta de três (3) pontos: a cadeia de máxima segurança (vulgarmente designada por B.O), o estádio de futebol (conhecido como estado da Machava) e a margem direita do vale do Infulene. Araújo (2006) argumenta que estes bairros aparecem mais como uma extensão da cidade de Maputo do que da Matola e os mesmos “foram sempre bairros mais precarizados que recebiam população imigrante de fracos recursos econômicos” (ARAÚJO, 2006, p.5).

O PA do Infulene, de acordo com Araújo (2006) é o que apresenta a maior diferença de densidades populacionais entre as suas unidades administrativas de base (os bairros). Para o autor, toda a Matola apresenta uma distribuição da população muito irregular, porém, realce particular vai para o PA do Infulene, onde se localizam os dois bairros com a maior densidade populacional (T3 e Acordos de Lusaka).

⁴⁹ Emprego aqui o conceito de sociedade no sentido que lhe é atribuído por Fredrik Barth (2000, p.72) enquanto “sistemas desordenados, caracterizados pela ausência de fechamento”.

O bairro do Infulene “A” encontra-se dentro deste contexto acima descrito, e de uma área de pequenas *machambas*. É difícil definir com exatidão onde o bairro começa e termina, pois, muitas vezes, os limites administrativos não coincidem com as designações que as pessoas utilizam no cotidiano (COLONNA, 2012, p.86).

2.2 A ESCOLA

Figura 01 – A escola vista de um dos ângulos.



Fonte: Registros do investigador (24/02/2015).

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Primária Completa (EPC) pública. De acordo com o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico⁵⁰ (REGEB, 2008, p.159), designam-se por EPC, todos os estabelecimentos que lecionam de 1^a a 7^a classes e visam:

- a) Desenvolver capacidades do educando de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, participar de plenamente na melhoria de qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e prosseguir a sua aprendizagem ao da vida;
- b) Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação e Ciências Sociais, Ciências

⁵⁰ “Documento de carácter normativo que norteia o funcionamento das escolas e o processo de avaliação que se realiza ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (REGEB, 2008, p.159).

Naturais e Matemática e de Actividades Práticas e Tecnológicas;

c) Transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver habilidades e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionam o ingresso na vida produtiva, sem perder de vista o currículo local;

d) Transmitir conhecimentos sobre língua de sinais, estimulação auditiva, sistema *Braille* e outras metodologias específicas para os alunos com necessidades educativas especiais;

e) Proporcionar uma formação básica da personalidade, aumentar as oportunidades educativas e garantir a participação de todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

O Currículo Local (CL), segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003, p. 82) complementa o currículo oficial nacional, definido centralmente. O objetivo é que incorpore matérias diversas voltadas à vida e interesses das comunidades locais, dentro das disciplinas previstas no Plano de Estudos. Ele corresponde a 20% do tempo letivo de cada disciplina do currículo oficial. Na sua definição não se inclui o tempo de planificação da escola para as atividades extra-curriculares ou círculos de interesse para a formação dos alunos.

O CL é uma das inovações fundamentais no sistema educacional de Moçambique introduzido nos Programas de Ensino no âmbito da última reforma curricular realizada em 2004, com a finalidade de reduzir a distância entre a da escola moderna e a cultura tradicional local (BASÍLIO, 2006; 2012). Ainda que o governo preconize e valorize esse aspecto, na escola de realização desta pesquisa não observei a sua aplicação e efetividade.

Retomando a classificação das escolas, as do Ensino Básico são qualificadas segundo o grau ou graus de ensino que lecionam e o número de alunos matriculados (REGEB, 2008, p.160).

De acordo com o (s) grau (s) de ensino as escolas são:

a) Escolas primárias do 1.º Grau, quando lecionam o 1º ciclo (1.ª e 2.ª classes) e 2º ciclo (3.ª e 4.ª classes);

b) Escolas primárias do 2.º Grau, quando lecionam o 3º ciclo (6.ª e 7.ª classes);

c) Escolas Primárias Completas, quando lecionam o 1º, 2º e 3º ciclos (1ª a 7ª classes).

De acordo com o número de alunos as escolas classificam-se em:

- a) Escolas do tipo um (1), quando possuem mais de 1500 alunos matriculados;
- b) Escolas do tipo dois (2), quando possuem entre 500 e 1500 alunos matriculados;
- c) Escolas do tipo três (3), quando possuem menos de 500 alunos matriculados.

Do ponto de vista do grau, a escola de realização da pesquisa é uma EPC, ou seja, uma Escola Primária Completa e, do ponto de vista do número de alunos matriculados, é uma escola do tipo um (1). Trata-se, portanto, de uma escola do tipo mais completo na classificação.

Em relação à estrutura, a escola foi construída com material considerado “convencional”, isto é, feita com blocos, cimento e chapas⁵¹. A designação “material convencional” é frequentemente usada na linguagem governamental para distinguir as construções deste tipo, das construções feitas do considerado “material local”, predominantes em contextos mais recônditos de Moçambique, que consistem em escolas feitas de estacas e barro para erguer as paredes e com a cobertura de capim ou palha, construída pela população local ou desta população com ajuda do governo.

Segundo a direção da escola, a história da mesma não está documentada, porém informações que tive acesso a partir de uma conversa com uma antiga funcionária da escola, que me foi indicada, atualmente aposentada, é que a escola existe desde 1960, ano de início de sua construção. Nesse período, Moçambique vivia o auge do colonialismo.

A antiga funcionária (que designarei aqui por A.G) da escola relatou-me que embora o início da construção tenha sido em 1960, só em 1963 é que foram feitos os acabamentos. A escola começou a funcionar em 1964, com dois pavilhões de duas salas cada um, (totalizando quatro salas) e uma secretaria.

De acordo com A.G, nessa altura, a escola era frequentada por brancos (alunos e professores) e ela era servente (faxineira) da escola. Rente à escola existe uma igreja católica e uma escola comunitária pertencente à igreja. A igreja, segundo os relatos de A.G, apareceu entre

⁵¹ Um tipo de cobertura com material feito de zinco.

1966 e 1967, pois, segundo ela, era comum a construção de igrejas junto às escolas.

A.G contou que só depois da independência (em 1975) é que começaram a trabalhar nela professores moçambicanos, pois se precisava de pessoas para ensinar a ler e a escrever. Como ela havia aprendido (no período colonial) foi recrutada como professora da 4ª classe. Antes da independência, segundo ela, a escola lecionava até a 4ª classe e, depois da independência, passou a lecionar a 5ª classe. O ensino da 6ª e 7ª classes é recente disse A.G⁵². Essa é a história da escola a que tive acesso. A neta dela atualmente é uma das professoras da primeira classe.

A escola funciona em regime de quatro (4) turnos divididos em dois períodos (o diurno e o noturno).

Quadro 06 - Turnos e horários da escola

Turno	Entrada	Saída
1º turno	6h20min	10h05min
2º turno	10h10min	13h30min
3º turno	13h30min	18h
4º turno	18h10min	21h55min

Fonte: Dados da Escola

Importa referir que o governo moçambicano nos últimos anos vem desenvolvendo esforços para que as escolas primárias tenham apenas dois (2) turnos no período diurno, com o objetivo de alargar o tempo de aprendizagem das crianças na escola. Contudo, o elevado número de alunos e o desafio de resposta ao compromisso do governo em relação à política de “educação para todos” faz com que o regime de três (3) turnos no período diurno continue a funcionar em algumas escolas, sobretudo, em contextos periféricos da cidade e província de Maputo.

Na altura de realização da pesquisa, a escola contava com um total de 40 professores dos quais doze (12) homens e vinte oito (28) mulheres. Para além dos professores, dispunha de um efetivo de sete (7) funcionários não docentes: Um (1) chefe de secretaria, cinco (5) assistentes técnicos, um (1) auxiliar administrativo. O número total de

⁵² Conversa com A.G. no dia 06/03/15.

alunos é de dois mil cento e oitenta e três (2183) dos quais mil cento e trinta e cinco (1035) são meninas e mil cento e quarenta e oito (1148) são meninos. Esse número de alunos é referente ao período diurno. O que perfaz uma média de 54,57 crianças por professores e 312 crianças por funcionários.

Quadro 07 - Número de professores por habilitações pedagógicas e funcionários não docentes

Habilitações	Que lecionam o EP1			Que lecionam o EP2		
	H	M	HM	H	M	HM
Instituto de Magistério Primário	5	10	15	2	2	4
10. ^a classe + 1 ano de formação psicopedagógica	-	4	4	1	-	1
Bacharéis	-	1	1	1	-	1
Licenciados	1	5	6	2	6	8
Total com formação	6	20	26	6	8	14
Sem formação	-	-	-	-	-	-
Total geral	6	20	26	6	8	14
40 professores						
Outros funcionários não docentes						
H		M		HM		
2		5		7		

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

A escola possui no total quarenta e três (43) turmas no período diurno. Trinta (30) do Ensino Primário do 1º Grau e treze (13) do Ensino Primário do 2º Grau. No Ensino Primário do 1º Grau cinco (5) turmas entram no primeiro turno; dezassete (17) turmas no segundo turno e oito (8) turmas no terceiro turno. No Ensino Primário do 2º Grau oito (8) turmas entram no primeiro turno e cinco (5) no segundo turno.

Dados da escola apontam que 110 alunos (57 meninos e 53 meninas) têm necessidades educativas especiais, caracterizadas nos quadros apresentados a seguir.

Quadro 08 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 1º Grau (EP1)

Tipo de deficiência		1ª classe		2ª Classe		4ª classe		5ª classe		Total	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Visual	Cegueira	-	-	3	2	3	2	2	5	8	9
Auditiva	Surdez	-	-	-	-	-	-	1	9	1	9
	Dificuldade auditiva ⁵³	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Físico-motora		-	-	1	-	-	-	2	2	2	2
Transtorno de fala		-	-	1	-	1	-	1	1	3	1
Mais do que uma deficiência		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola

Quadro 09 - Número de alunos com necessidades educativas especiais por tipo de deficiência no Ensino Primário do 2º grau (EP2)

Tipo de deficiência		6ª classe		7ª classe		Total	
		H	M	H	M	H	M
Visual	Cegueira	7	4	13	14	20	18
Auditiva	Surdez	4	2	10	7	14	9
Físico-motora		-	-	2	4	2	4
Transtorno de fala		3	-	4	-	7	-
Mais do que uma deficiência		-	-	-	-	-	-

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

Para além dos dados sobre o número de deficientes, tive acesso a informações sobre crianças órfãs, que constituem cerca de trezentas e treze (313) crianças. Desse número, cento e sessenta e quatro (164) são meninos e cento e quarenta e nove (149) meninas. Para mais detalhes sobre este assunto, observe-se o quadro abaixo que especifica os números de crianças órfãos de pai, mãe e de ambos, bem como, o total desses números por sexo.

⁵³Embora na fonte a partir da qual se elaborou este quadro não apareça dado alguns de crianças com deficiência na 1ª classe, identifiquei ao longo da pesquisa uma criança com dificuldades auditivas na turma que observei.

Quadro 10 - Número de alunos órfãos por sexo no Ensino Primário do 1º e 2º Grau (EP1).

Nível	Órfãos só de pai			Órfãos só de Mãe			Órfãos de Ambos (Pai e Mãe)			Total de alunos Órfãos (de Pai+ de Mãe+ de Pai e Mãe)		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
EP1	64	59	123	38	29	67	3	8	11	102	95	197
EP2	36	38	74	17	18	35	4	5	9	62	54	116

Fonte: Adaptado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pela escola.

Observei para o caso específico da primeira classe que são apenas mulheres (professoras) que lecionam nela. Esse fato chamou-me atenção e levou-me a questionar o diretor pedagógico da escola se haveria alguma razão especial para isso e sua resposta foi que sim. Segundo ele, tem o cuidado com a primeira classe, pois é um pouco sensível, uma vez que as crianças chegam pela primeira vez à escola. As professoras, disse o diretor, “são mais afetivas e cuidadosas com as crianças que nessa fase precisam de carinho”.

Do número de professores mencionados acima estão inclusos a diretora da escola, a diretora adjunta pedagógica do curso diurno e o diretor adjunto pedagógico do curso noturno. A escola funciona com um total de doze (12) salas de aulas (construídas de bloco e cimento, coberta de chapa), quatro (4) turmas ao ar livre⁵⁴, um bloco administrativo (quase no centro da escola) onde se encontram os gabinetes da diretora e dos diretores pedagógicos e a secretaria, duas casas de banho (banheiro) uma para os alunos e outra para os professores. Entretanto, não possui sala de professores, nem campo de jogos para a prática de educação física, reclamação que acompanhei dos professores.

Uma parte da infraestrutura da escola (composta pelas salas construídas em 1960) encontra-se em acelerado estado de degradação, com portas danificadas (algumas mesmo sem portas como é o caso da sala da turma que observei), janelas quebradas e quase inexistentes, instalação elétrica danificada, com fios a espreita, o chão de algumas

⁵⁴ São turmas que realizam suas atividades escolares ao relento. Não dispõem de uma estrutura física para a realização das aulas.

salas esburacado, cobertura danificada, permitindo a entrada de água quando chove e tinta desgastada. As casas de banho (banheiro) não dão conta da quantidade de alunos e igualmente em estado de degradação.

Entretanto, entre 2002 e 2010 a escola beneficiou-se de um programa de cooperação italiana que realizou uma pequena reabilitação que consistiu na pintura do bloco administrativo, construção de oito (8) salas de aulas construídas em duas fases e doação de alguns computadores, partes dos mesmos assaltados durante o período em que eu realizava o trabalho de campo.

Para além da cooperação italiana, a escola se beneficia por vezes do Fundo do Desenvolvimento Comunitário (FDC) que apóia em material didático e promove concursos educacionais em que as crianças são chamadas a participar. Em 2011 a escola ganhou o terceiro lugar em um concurso promovido pelo FDC, tendo beneficiado de 45 mil meticais (correspondente a 4 (quatro) mil reais).

Entre 2012 e 2013 uma iniciativa dos empresários locais ajudou a escola na reabilitação da vedação da escola. Para além dessas iniciativas de instituições locais e não governamentais, segundo a diretora da escola, a mesma funciona com um fundo permanente anual que serve para as despesas correntes da escola. Esse fundo é gasto com a compra de material didático como livro de turma, giz, apagador, compra de material de limpeza entre outras despesas.

2.3 AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Esta pesquisa foi realizada com crianças de uma turma da 1ª classe, com seis anos de idade, em uma escola do ensino primária público na periferia de Maputo. Da turma observada faziam parte quarenta e seis crianças. Desse número foram observadas com maior sistematicidade dez crianças, das quais, cinco meninos e igual número de meninas.

Antes de fazer a apresentação das crianças envolvidas na pesquisa importa referir as “fichas de cadastro”⁵⁵ da turma observada, que me permitiram levantar um conjunto de dados importantes sobre elas e suas família: os nomes das crianças, a data de nascimento, o sexo, o bairro de

⁵⁵ Embora as fichas de cadastro estivessem preenchidas na sua maioria de forma incompleta, algumas pelas dificuldades dos responsáveis de escrever ou compreender as informações que são solicitadas.

moradia, a informação dos encarregados⁵⁶ (nome e profissão). A partir delas observei que, mais de metade da turma morava no mesmo bairro de localização da escola e outras crianças em bairros vizinhos e que em sua maioria era o nome da mãe que aparecia registrado como responsável pela criança e raras vezes o nome do pai.

Esse dado pareceu-me curioso. Ao segui-lo, deslocando-me para a casa de algumas das crianças, compreendi que esse fenômeno devia-se pelo menos a duas razões: por um lado, ao fato de serem as mães as que ficam mais tempo com as crianças em casa, enquanto os pais vão trabalhar, por outro lado, o fato de algumas famílias terem as mulheres (mães) como chefes de família, por motivos de separação ou morte do marido. Esses fatores parecem-se estar também associados à ideia difundida de que são as mulheres (especialmente mãe e avó) quem cuidam das crianças.

Outro elemento importante que percebi do levantamento que fiz das fichas de cadastro foi o item sobre as ocupações dos pais ou encarregados de educação. Na maioria dos cadastros as mães aparecem registradas apenas como domésticas (no sentido de donas de casa), ocupação considerada por elas como um não trabalho, embora elas também se ocupem de outras atividades, como o comércio informal no bairro. Identifiquei alguns casos de ocupações como a de cabeleireira (1), empregada doméstica (1) e de estudante (1).

Aqui apresento as 10 crianças que acompanhei mais sistematicamente durante a pesquisa, assim como aspectos de suas famílias. Importa recordar que os nomes das crianças são fictícios, como forma de proteger suas identidades.

Argel tem seis anos de idade, nasceu em Maputo e é a mais nova de casa dos seus três irmãos. Ela mora com sua mãe, seu pai, seus irmãos e sua avó paterna. Seu pai é serralheiro e sua mãe doméstica⁵⁷,

⁵⁶ A pessoa responsável pela criança, para além de pai e ou mãe, podendo ser tio (a), avó ou avó, mano (a) (irmãos mais velhos) e outras.

⁵⁷ Uso o termo doméstica para me referir às mulheres que ficam em casa e cuidam da vida diária da família, sem um emprego formal e fixo. Entretanto, algumas dessas mulheres desenvolvem pequenas atividades de comércio informal, geralmente vendem produtos de primeira necessidade (pão, óleo, arroz, açúcar etc.) em suas casas, onde montam pequenas bancas (mesa de madeira onde são colocados os produtos à venda). Esta atividade tem sido uma das principais fontes rendas de muitas das famílias, sobretudo nas periferias de Maputo.

porém, sua mãe desenvolve em sua casa uma atividade comercial informal, possui uma banca de produtos de primeira necessidade, onde coloca a venda tomate, cebola, óleo, sal feijão etc. que permite auxiliar seu marido, pai de Argel, na renda familiar.

Um dos irmãos da Argel tem onze anos e está na 6ª classe na mesma escola que ela. Ele estuda de manhã e ela no período do meio entre a manhã e a tarde (10h 50min às 13h 30min). O outro irmão da Argel está na 9ª classe e estuda na Escola Secundária da Machava. A mãe da Argel a caracteriza como uma menina calma, mas também brincalhona: “Argel é uma menina calma, mas também brinca muito. Mas é uma boa menina” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/2013). Cotidianamente, a principal atividade de Argel é brincar e estudar. Porém, segundo a mãe, Argel acorda cedo e ela costuma ajudar a mãe a fazer pequenas atividades de casa, como varrer dentro, tirar a louça para fora de casa para lavar, tirar o lixo do pátio, mas também costuma acompanhar os irmãos ao mercado na compra de pão.

Argel é vizinha de Cristal (que apresento a seguir) e são amigas e colegas de sala na mesma escola. Elas costumam diariamente e juntas fazer o trajeto de casa à escola e vice-versa. A mãe da Argel é quem frequentemente a prepara para a sua ida à escola, pois, nessa hora os seus irmãos encontram-se na escola. Ao voltar da escola são muitas vezes seus irmãos mais velhos que lhe servem o almoço na ausência de sua mãe. São igualmente eles que a ajudam no Trabalho para Casa (TPC). Na escola, Argel é uma menina movimentada, conversa e brinca com os colegas e ela diz que gosta de brincar e de lanchar com eles, mas também de aprender a ler e a escrever.

Cristal tem seis anos e nasceu em Maputo. É única filha de seus pais e, assim como Argel, sua amiga, pela primeira vez frequenta um estabelecimento de ensino. Ela mora com sua mãe, seus avôs maternos, o irmão da mãe mais novo (seu tio materno) e esposa, seu primo mais novo de cinco anos (filho do tio materno). A mãe da Cristal é separada de seu pai. Ela é estudante da 12ª classe e faz o curso de formação bancária. Segundo a mãe, o pai mora na Matola (outro bairro do mesmo município) e atualmente trabalha nos Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM) e não sabe dizer o que ele faz exatamente. A mãe conta que Cristal passa mais tempo com sua avó que fica mais tempo em casa. Cristal acorda geralmente às 07h30min, lava a cara, escova os dentes e vê televisão ou faz o TPC quando tem. Das 08h30min às

09h00min a mãe ou a avó preparam-na o *matabicho* (pequeno almoço)⁵⁸ para ela tomar e ir à escola. Como ela entra na escola às 10h30min, às 10h ela já quer sair de casa, então a mãe lhe prepara para a escola, organiza o uniforme, a pasta e o lanche. Nos primeiros dias lhe acompanhava, mas agora ela vai sozinha com as amigas vizinhas do bairro. Aqui no bairro tem muitas crianças da mesma idade que estudam ali na escola e elas vão sozinhas. Quando ela volta da escola almoça, depois mostra à mãe ou a avó o que fez na escola, conta como foi o dia dela. Há dias que dorme (descansa), há dias que não e depois vai brincar.

Teló nasceu em Maputo e mora com seus pais, suas duas irmãs e a avó paterna que vive entre a casa dos pais de Teló e do irmão mais velho do pai de Teló. Dos três filhos dos seus pais, Teló é o mais velho. Caracterizado pela família como um menino calmo e centrado. Segundo a mãe, ele acorda sempre cedo e fica a brincar com suas duas irmãs para que a mãe possa desenvolver as atividades matinais, varrer dentro, lavar a louça e preparar o *matabicho*. Em casa, uma das principais atividades de Teló é brincar, estudar e cuidar de suas irmãs mais novas. Ele é quem fica com as irmãs quando a mãe sai para ir *guevar*⁵⁹ e demora, mas também é a ele que mandam para as compras de pequenos produtos, como a aquisição do pão, para o chá no dia-a-dia, fósforo, açúcar etc. O pai de Teló é carpinteiro e trabalha a conta própria e a mãe é comerciante informal. Na escola, Teló é um menino calmo e gosta de brincar com seus colegas e amigos. Suas brincadeiras prediletas são: dar *pino* (cambalhota), saltar, correr e jogar a bola. No recreio ele gosta de brincar e de lanchar com os amigos.

Denila nasceu em Maputo, é filha única, mora com o pai, a madrasta e a avó. Denila, diferentemente de todas as outras crianças que apresento aqui, já antes frequentara um estabelecimento de ensino pré-escolar. Segundo a avó, sua mãe abandonou-lhe logo após os primeiros dias de seu nascimento, tendo sido ela quem cuidou da menina. Denila é uma criança extrovertida, sorridente e conversadora. Adora brincar e aprender a escrever. Seu pai é motorista, a madrasta e a avó, domésticas. A avó tem em sua casa uma banca de venda de diversos produtos

⁵⁸ *Matabicho* é um neologismo que equivale ao “café da manhã” em português brasileiro.

⁵⁹ *Guevar* é um termo changana que significa comprar no atacado para vender no varejo. Essa expressão é um neologismo incorporado no português falado em Moçambique.

(bolachas, óleo, tomate, pipocas, doces, pão etc.). A banca, segundo a avó, ajuda na renda familiar de casa, pois o dinheiro que o filho recebe não chega para tudo, mas também é considerada uma forma de divertimento⁶⁰. Desse pequeno negócio ela consegue dinheiro para contribuir e auxiliar nas despesas familiares do dia-a-dia como: a compra de pão, açúcar, caril (molho) etc. De acordo com a avó, a rotina diária da Denila começa geralmente às 8 horas. Sua tarefa obrigatória ao amanhecer é escovar os dentes e lavar a cara, depois lhe é permitido ver desenhos animados e brincar com os amigos e amigas. A avó da Denila ensinou-lhe que às 9 horas é tempo de tomar banho. Diz ela que às vezes a menina se recorda sozinha, outras vezes não! Quando ela não se recorda da hora, o que é raro, avó ou a madraستا a lembram. Preparam-na para a escola, arrumando seu uniforme, sua pasta, o *matabicho* e o lanche. A avó realça que o lanche nunca é dinheiro, pois considera que dar dinheiro a criança para que ela compre seu lanche na escola é viciá-la muito cedo.

A avó contou-me que no início, Denila não conseguia vestir sozinha o uniforme escolar, tinham que lhe ajudar, mas agora já consegue. Nos primeiros dias da escola a avó ou a madraستا é que a acompanhavam para lhe ambientar, mas, depois ela passou a ir sozinha com as amigas do bairro, pois, diz a avó da Denila, que há muitas crianças no bairro com a mesma idade que vão à escola sozinha. Denila sai de casa às 9h: 30 min. ou 10 horas, já que entra às 10h 30 min. na escola. Sendo de casa da Denila à escola, mais ou menos 30 a 40 minutos a pé. A volta da escola também é feita na companhia de seus colegas da escola e amigos do bairro. Ao chegar a casa ela tira o uniforme, mostra a avó e a madraستا, o que fez na escola e é lhe servido o almoço. A avó e a madraستا dizem que Denila gosta de escrever e muitas vezes ninguém precisa de lhe dizer para resolver os exercícios escolares. Depois de almoçar e resolver os exercícios Denila brinca em casa ou na vizinhança. Às 17 horas ela volta para casa porque sabe que é hora de banho. Entretanto, há dias que não volta no horário (quando a brincadeira está animada) e tem de ser chamada pela avó ou pela madraستا para o banho. Depois do banho ela às vezes retoma os cadernos para resolver ou terminar de resolver os exercícios começados de tarde a quando da sua volta da escola. Quem ajuda a Denila nos trabalhos escolares é muitas vezes a avó, mas a madraستا também diz

⁶⁰ Usando o termo em changana *Kuhunghata* – que significa divertimento ou divertir-se.

que lhe ajuda, embora reconheça que a avó tem mais paciência. Depois de resolver os exercícios é que lhe liberam para ver televisão.

Às 21 horas é tempo de dormir. Porém, diz a avó e a madrastra que ela sempre quer ficar mais, pois é hora da novela, mas obrigam-na a ir dormir porque dia seguinte é dia de escola. No entanto, quando é final de semana é um pouco mais liberado, pode ficar até um pouco mais tarde, 22 ou 23 horas. No final de semana, as principais atividades da Denila têm sido brincar aos sábados e, aos domingos ir à igreja Assembleia de Deus com a avó, ou à Igreja de Jesus, com a madrastra. Depois organizar-se para o início da nova semana letiva.

Denila frequentou a escolinha durante dois (2) anos e diz que as matérias da escolinha e da escola, nestes primeiros meses não são muito diferentes e que consegue resolver. Quando não consegue recorre à avó para lhe ajudar.

A madrastra de Denila conta que ela gosta muito de brincar de cozinhar e de boneca. Em casa a atividade da menina para além de brincar é, segundo a madrastra, a higiene pessoal. Ela aprende sozinha a tomar banho, escovar os dentes, a lavar a roupa interior depois do banho, a retirar o seu prato da mesa depois de comer. Segundo a avó, ainda não lhe meteram muito em atividades domésticas, mas quando lhe mandam fazer algo ela aceita. Por exemplo, ajudar a varrer, limpar o pó etc. Mas, diz a avó estar já na idade de começar a ensinar as coisas.

Janilson nasceu em Maputo e tem seis anos de idade. Ele mora com sua mãe, sua irmã de 12 anos que frequenta a 5ª classe sua avó materna, seu tio materno (irmão mais novo da mãe) e a esposa, e suas duas primas: uma filha do tio materno mais novo de dois anos e outra do tio materno mais velho de 10 anos. A mãe do Janilson é solteira. Com o pai do Janilson tiveram um relacionamento de pequena duração. Segundo a mãe, o pai de Janilson embora o reconheça como filho, nada faz do ponto de vista de garantia de subsistência do filho, ela é quem cuida dele, com ajuda de sua mãe e de seus irmãos. A mãe do Janilson não possui um trabalho formal, ela desenvolve seus negócios próprios, vende cabelos (extensões) que adquire na África do Sul e também trança. É essa atividade que lhe permite garantir a subsistência do filho. Janilson e sua irmã são, portanto da mesma mãe e de pais diferentes. A avó é quem mais cuida do Janilson no dia-a-dia, ela é que o prepara para a escola, organiza o uniforme, prepara o *matabicho* e o lanche para o menino levar à escola.

João nasceu em Maputo e tem seis anos. Ele mora com sua mãe, sua irmã mais velha de 11 anos que frequenta a 5ª classe, com seu avô e sua avó na casa destes dois últimos. A mãe do João encontra-se doente

há seis meses e por isso parou de trabalhar. Seu trabalho era de empregada doméstica. A mãe do João é separada do pai. Segundo a avó do João, o pai nunca assumiu a paternidade. A mãe e a irmã mais velha de João, assim como ele, encontram-se sob a custódia dos seus avôs. O avô do João é professor de História em uma escola secundária e a avó é doméstica⁶¹, ou seja, desempregada e falou-me das dificuldades diárias que enfrenta para garantir a sobrevivência da família no cotidiano. Acima de tudo, o fardo pesado de cuidar de sua filha doente e de garantir que as crianças de casa vão à escola com o mínimo de dignidade, tendo *matabichado*⁶² e garantir que à volta os seus netos tenham o que comer na mesa, para o almoço e jantar. Como ela diz em suas próprias palavras: “a vida está difícil meu filho!”

A avó, mesmo diante das dificuldades não cruza os braços e como estratégia de sobrevivência ela costuma dar explicação para as crianças, pois ela diz ter trabalhado em tempos em uma pré-escola. Embora não tenha feito o curso de formação de professores, ela diz ter feito a 9ª classe do antigo sistema e para aquela época como ela revelou era muito. Segundo a senhora avó deixou de trabalhar na escolinha porque achava o salário injusto, para o tempo que trabalhava. Agora prefere dar explicação em sua casa e quando pode trabalha também como empregada doméstica. Mas também desenvolve seu pequeno negócio: *gueva* e vende *capulanas*⁶³, pois segundo ela o salário do marido não é suficiente para sustentar as despesas de casa. O dinheiro que ela consegue dos seus pequenos negócios tem ajudado muito no dia-a-dia, na compra para comprar pão, sal, óleo, ou seja, os produtos básicos de pequeno custo. Ela conta que no bairro é reconhecida e respeitada porque ensinou muitas crianças, hoje adultos formados a ler e a escrever.

Juca tem seis anos, nasceu em Maputo e mora com a mãe e suas três irmãs mais velhas. Uma de vinte anos, outra de catorze anos e a terceira de oito anos. Para além das três irmãs ele tem um irmão, o mais velho de todos eles com 22 anos de idade que, por razões de estudos

⁶¹ Com o termo doméstico (a) referir-me àquela pessoa que passa maior parte do tempo em casa.

⁶² Expressão usada para se referir ao pequeno almoço.

⁶³ Um tipo de tecido muito comum em Moçambique, frequentemente usado por mulheres para amarrar na cintura, *nenecar* (amarrar) bebês nas costas, fazer blusas, vestidos, *mucúmes* (grande capulana), mas também usado pelos homens para fazer fatos de capulana, camisas, calças e calços (shorts).

encontra-se fora de casa. Portanto, a mãe de Juca tem cinco filhos, sendo ele o último. Ele e seus irmãos são órfãos de pai, que faleceu em 2010, vítima de doença. Desde então, a mãe é a principal responsável pelo sustento da família e garantia de sua reprodução social. Em conversa com ela, revelou ter um novo parceiro que lhe apóia, porém, o mesmo tem outra família da qual é responsável, pelo que, muito pouco ele pode fazer relativamente às necessidades da família do Juca. Martinha, irmã mais velha de Juca, passou da 10^a para 11^a classe, entretanto por falta de vaga⁶⁴ parou de estudar e ajuda a mãe na venda de produtos de primeira necessidade na banca de casa (óleo, ovos, arroz, açúcar etc.) para o autossustento da família. Eunice, irmã de 14 anos frequenta a 9^a classe e Elisabeth (a penúltima) frequenta a 3^a classe na mesma escola que Juca e Adelino (irmão mais velho) frequenta 12^a classe em uma escola religiosa pertencente a uma congregação muçulmana no bairro da Liberdade no município Matola e visita a família aos finais de semana. A mãe do Juca é a responsável da casa e pelo sustento dos filhos. Ela conta que a vida está difícil, mas, tudo tem que fazer para garantir que os filhos consigam ir à escola. Para ela a escola “*é o garante do futuro dos filhos*”.

Naldo nasceu em Julho de 2009, em Maputo. Ele mora entre a casa de seus avôs maternos e a casa dos pais. Durante o meio de semana ele mora em casa de seus avôs maternos e no final de semana vai para casa dos pais, levado geralmente por sua mãe. Ele mora em casa dos avôs porque sua mãe trabalha e seu pai também e não tem com quem o deixar em casa. Sua mãe é cabeleira e possui um salão na rua da casa onde moram os pais dela (avôs do Naldo). Seu pai é electricista e trabalha para uma empresa privada. A casa de seus pais está em *Nkobe* um dos bairros pertencentes ao PA da Machava no município da Matola. Em casa de seus avôs, moram seus tios, irmãos da mãe e seus primos, filhos de alguns de seus tios. A mãe é quem geralmente o prepara a sua ida à escola. Ela organiza o uniforme, arruma os livros na mochila (pasta), prepara o *matabicho* e o lanche que ele leva para a escola. Quando ela não pode fazer por alguma razão, geralmente por conta do trabalho intenso no salão, é a avó ou os irmãos mais novos da mãe que fazem. Quando chega a hora de ir à escola Naldo já sabe que está na hora, mas seus tios também o informam para ir. Ao sair ele passa para buscar seus amigos vizinhos e colegas da escola (Juca e Teló) ou eles o passam para buscar e juntos vão. Na volta da escola costuma brincar pouco tempo na

⁶⁴ Em Moçambique algumas crianças estão fora do sistema educacional por falta de vagas. Outras pelas difíceis condições socioeconômicas em que vivem.

rua, pois, sabe que tem que voltar para almoçar e ir à explicação. Quando ele volta da escola e há pouco movimento de clientes no salão, sua mãe vai para casa dos avôs para lhe dar banho, dar algo para comer e prepará-lo para que às dezesseis horas ele esteja na explicação. Segundo a mãe, decidiu lhe mandar à explicação porque o menino brinca muito e é indisciplinado, e assim ocupa o tempo de brincadeira e quando lhe tentam ensinar em casa matérias da escola ele não aceita. O valor da explicação é de 200 meticais por mês.

Tamy nasceu em Maputo e, assim como Naldo, mora entre a casa dos pais e a casa dos avôs paternos. Nesta última é onde ela passa a maior parte do tempo durante a semana. Seu pai é técnico jurídico e trabalha em uma empresa de seguros e a mãe é estudante da 12^a classe e comerciante de roupas, jogos (peças) de cama e cortinas que adquire na África do Sul. Seus pais não dispõem de tempo para manter a filha em casa deles devido ao trabalho, por isso ela passa o dia em casa dos avôs que dispõem de tempo para cuidá-la, mas também, estrategicamente porque perto da casa dos avôs da Tamy tem uma escola que não necessita que ela seja diariamente acompanhada. No final do dia, o pai ou a mãe da Tamy passam para buscá-la para casa deles que é próxima do bairro onde moram os avôs. Por vezes, quando não conseguem passar para buscá-la, ela dorme em casa dos avôs por alguns dias e regressa à casa dos pais no final de semana. Muitas vezes, Tamy se prepara sozinha para ir à escola, porém, sobre a supervisão da avó, que avalia se ela está pronta para ir ou não: observa seu uniforme (em condições e bem vestido), a tomada do pequeno almoço e a devida organização do lanche e do material escolar.

Sharon nasceu em Maputo e é filha mais velha de seus pais. Ela mora com a mãe, o pai, a irmã de 2 anos, o tio paterno (irmão do pai mais novo). Sua mãe é doméstica, sua principal atividade no dia-a-dia é cuidar de casa e das filhas. O pai desenvolve várias atividades, é jardineiro, carpinteiro e trabalha como serralheiro de uma empresa metalúrgica. Em casa da Sharon tem uma pequena carpintaria onde trabalha o irmão do pai, seu tio e outras pessoas. Na escola Sharon é uma menina tímida e reservada, contrariamente em sua casa, é mais extrovertida. Ela gosta de brincar de bonecos e assistir desenhos animados da TV. Segundo a mãe em casa sua principal atividade é brincar, mas também costuma ajudar nas tarefas domésticas como, tirar bidões⁶⁵ de água para encher; lavar a louça, varrer a casa.

⁶⁵ Galões em português brasileiro.

Desta apresentação das meninas e meninos é possível perceber as precárias condições sociais e econômicas dos agregados familiares em que estão inseridos; a diversidade e complexidade das configurações familiares existentes no contexto da pesquisa, que na sua maioria são famílias alargadas. Costa (201, p.9), em seu artigo sobre “Famílias em Maputo: processos de mobilidade e transformações urbanas” faz menção a esse dado importante ao analisar as “origens, tipos e redes sociais” das famílias. Aponta para a grande flexibilidade e diferentes formas que elas podem assumir. Essa diversidade dos agregados familiares permite por sua vez a constituição de experiências diversificadas das crianças no cotidiano.

Portanto, a noção de família ocidental moderna constituída apenas por pai, mãe e filhos não permite entender a dinâmica familiar no contexto em análise, onde “a tradição dos múltiplos responsáveis pelas crianças pequenas” (CORSARO, 2011, p.109) é um aspecto dominante.

Esta ideia vai contra as teorias ocidentais do desenvolvimento infantil, que defende a noção apego e sustenta que a criança deve estabelecer um forte laço com a responsável primária (normalmente mãe) para um desenvolvimento emocional saudável (*id. ibid.*).

Quadro 11 - Análise das informações sobre as crianças e suas famílias

Semelhanças	Diferenças
<ul style="list-style-type: none"> - Crianças em idade escolar que na maioria ingressam pela primeira vez na escola, não tendo nenhuma experiência anterior direta com instituições de ensino; - Pertencentes a agregados familiares ou famílias alargadas⁶⁶ de camada popular, residentes na periferia, com parte significativa da renda econômica proveniente do comércio informal. Nesse contexto, as redes de apoio familiar, de parentesco e vizinhança, jogam um papel fundamental na maximização dos recursos dos agregados familiares e reprodução social das famílias, sendo as mulheres as que mais estão envolvidas em estratégias de sobrevivência para superar diversos momentos de crise (WLSAMOZ, 1998; LOFORTE, 2003; CASIMIRO, 2004); - Fazem parte de uma rede de cuidados, ou seja, pertencem a uma tradição de múltiplos responsáveis pelas crianças (mães, avós, tias e tios), sendo elas próprias cuidadas e cuidadoras (no caso das crianças que tem irmãos mais novos 	<ul style="list-style-type: none"> - A composição familiar, sendo alguns agregados familiares chefiados por mulheres. A diversidade na composição dos agregados familiares no contexto do bairro, segundo Loforte (2003, p.110) prende-se com a “variedade de experiências urbanas, as múltiplas origens”; - As dinâmicas sociais e econômicas, internas e externas, que agem sobre as famílias (WLSAMOZ, 1998); - Número de filhos/irmãos, em casos de muitos filhos e famílias com filho (a) único; - Religião (diversidade religiosa); - Atividades desempenhadas em contexto de casa que dependem se a criança é mais nova ou mais velha, se é menina ou menino. Geralmente pesa sobre as meninas a obrigatoriedade de aprender as tarefas domésticas, como aponta Loforte (2003, p.118) “os filhos, enquanto crianças, não têm a

⁶⁶ Nas famílias alargadas a questão geracional é de grande importância. Nelas encontra-se “em primeiro lugar, as gerações mais velhas, constituída pelos pais, seguidas dos filhos e em último lugar os netos” (LOFORTE, 2003, p.115). Um segundo critério de hierarquização importante, apontado pela autora, é a ordem de nascimento entre irmãos, “que se traduz, em termos sociais, pela distinção entre mais velhos e mais novos. A importância desta é manifesta na existência de termos distintos para o irmão mais novo e para o mais velho, que assume as funções de pai na ausência deste” (*id. ibid.*). Por último Loforte (2003) aponta como elemento mais importante a diferenciação entre sexos, tendo em conta as relações socialmente construídas no contexto de uma sociedade patriarcal. Esta hierarquização reflete-se na divisão social do trabalho no interior das famílias. Os homens mais associados aos trabalhos exteriores (públicos) e assalariados e as mulheres ao trabalho doméstico e informal.

<p>que elas);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam ativamente nas atividades da vida familiar e escolar. A brincadeira é constitutiva das suas atividades cotidianas; - O estímulo das famílias às crianças nos cuidados de si (como por exemplo: lavar a cara, escovar os dentes, organizar e vestir o uniforme escolar, etc.) e na assunção de responsabilidades, incluindo ir à escola e cuidar com dos outros (irmãos mais novos e colegas); - Preocupação com os horários e os deveres da escola; - A escola é vista pelas famílias das crianças como garantia de futuro. 	<p>responsabilidade do trabalho doméstico como as irmãs: lavam a louça, varrem a casa e cuidam dos irmãos mais novos”.</p>
---	--

Fonte: Dados de campo.

Nesse capítulo descrevi o contexto específico de investigação das crianças, localizei o universo pesquisado com mais detalhes, ao descrever o contexto de casa e as diferentes realidades familiares, assim como as semelhanças encontradas na formação socioeconômica. No capítulo seguinte irei descrever e analisar o processo de entrada em campo e as estratégias usadas que me permitiram estabelecer relações de confiança com os agentes da escola, as crianças (centralmente) e suas famílias.

3 ENTRAR E OBSERVAR NO COTIDIANO DE CRIANÇAS⁶⁷

Neste capítulo trato dois pontos. O primeiro diz respeito a minha entrada no campo, aonde relato os processos iniciais para acessar ao campo de realização da pesquisa e como consegui ser aceito. Na continuidade desse relato abordo no segundo ponto a minha relação com as crianças e com os adultos no campo, centrando-me na postura de “adulto atípico” (ADES, 2009; CORSARO & MOLINARI, 2005) que busquei assumir diante das crianças.

3.1 A ENTRADA EM CAMPO

Independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. Acredito que toda etnografia se beneficiaria (tanto metodológica quanto teoricamente) de uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo. Mais uma vez, quero salientar que essa documentação nunca pode ser completamente incluída em publicações porque, em sentido prático, constituiria, em si e por si, um longo capítulo, um artigo extenso de periódico ou até mesmo um livro (CORSARO, 2005, p. 445).

⁶⁷ O título deste capítulo é inspirado no artigo de William Corsaro & Luísa Molinari (2005) “Entrando e observando nos Mundos da criança”.

Durante a preparação do projeto, li vários textos⁶⁸ sobre como fazer pesquisa com crianças. Na sua maioria, esses textos relatam as experiências pessoais dos pesquisadores e as estratégias por eles adotadas durante a realização de suas investigações. Neles são sugeridos métodos e técnicas para o estabelecimento de confiança com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Dialogo com o argumento dos pesquisadores das crianças e suas culturas infantis, William Corsaro & Luísa Molinari (2005, p. 194), para quem “a entrada em campo é crucial na etnografia, porque um dos seus objetivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto de participante e uma perspectiva interna”, que só é possível mediante certo grau de confiança estabelecido.

Outro aspecto são as questões éticas a assumir diante desses sujeitos, bem como os potenciais problemas teórico-práticos que determinados tipos de postura durante o trabalho de campo podem acarretar. Por exemplo, a postura de “adulto típico”, fundada no adultocentrismo, que considera as crianças como seres em formação, seres inacabados, “adultos em miniatura”. Em contramão a essa postura os estudiosos das crianças e das culturas infantis sugerem que, pesquisadores adultos devem assumir uma postura de “adulto atípico”, que permita justamente captar a perspectiva interna das crianças e não impor a sua visão de mundo a elas, como a visão adultocêntrica o faz (CORSAO, 2011; ADES, 2009; PIRES, 2007).

Em geral, os autores desses textos afirmam que as suas sugestões e experiências não são uma receita pronta. Até porque, como a própria noção de “experiência” sugere, não é algo que se possa aplicar de forma taxativa e gerar necessariamente os mesmos resultados em qualquer contexto. Ainda que seja no mesmo ambiente a experiência vivenciada é sempre única desse momento e dos sujeitos (pesquisador e pesquisados), sendo impossíveis trabalhos do tipo réplica. Isso significa que cada pesquisador vive sua própria experiência de pesquisa, faz seus próprios caminhos, cria suas estratégias e gere de forma particular os problemas com os quais se depara em campo.

Nesta secção o objetivo é relatar a minha própria experiência de entrada em campo e os desafios enfrentados para a realização da pesquisa: desde os contactos iniciais, a aceitação dos adultos (diretora da

⁶⁸ Dentre eles, foi uma das principais referências, a coletânea organizada por Pia Christensen e Allison James (2005) *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*.

escola, professores e encarregados de educação) e a relação para constituir com as crianças a participação do que Corsaro (2003, p. 2) chamou de “cultura de pares”. O autor define esse conceito como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação umas com as outras”. Por “pares” Corsaro (2003) refere-se especificamente a um grupo de crianças que passa muito tempo juntas em uma base diária, que trata-se do entorno que verifiquei que envolve as crianças pesquisadas.

3.1.1 Os contactos iniciais

Meu plano de investigação previa iniciar a pesquisa no dia 10 de fevereiro de 2015. No dia 28 de Janeiro saí do Brasil para Moçambique (país de realização da pesquisa), tendo chegado no dia 29 do mesmo mês. No dia 5 de fevereiro dirigi-me ao Ministério da Educação de Moçambique, a fim de obter uma credencial para efeitos de pesquisa. Da recepção do Ministério fui encaminhado para a Direção dos Recursos Humanos (DRH), sob o argumento de que era lá que cabia resolver tal assunto.

Dirigi-me então ao DRH e fui recebido. Mostrei a Carta de Apresentação do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSC (Anexo IV), que levava comigo, me identificando como estudante com objetivo de realizar uma pesquisa de campo em Moçambique. A senhora que me atendeu pediu que eu aguardasse por alguns instantes, enquanto ela registrava a minha solicitação no livro de entrada de expedientes. De seguida, ela informou-me que era necessário um requerimento e que junto a ele fosse anexada carta de apresentação. Na hora escrevi o requerimento anexando junto, a carta e submeti. Sugeriu-me que voltasse na quinta-feira da semana seguinte, dia 12 de fevereiro. Lá voltei no dia marcado e não tinha ainda a resposta à solicitação. Sugeriu-me novamente que voltasse segunda-feira, 16 de fevereiro, pois o diretor do setor encontrava-se ocupado naquela semana, em decorrência de um conjunto de reuniões.

Conhecendo a dinâmica do funcionamento de algumas instituições em Moçambique, percebi que o processo poderia levar mais tempo do que eu imaginava e que tinha de encontrar rapidamente uma saída, pois, dispunha de quatro meses no país e três meses para realizar a pesquisa de campo. Para além de que, meu objetivo era poder acompanhar as semanas iniciais de aulas das crianças e a forma como elas vivenciavam a escola nos primeiros dias e aguardar pela autorização formal não me permitiria alcançar tais objetivos. Entrei de imediato em

contacto com duas escolas primárias de bairros mais ou menos próximos ao meu, enquanto aguardava pela resposta do Ministério⁶⁹.

Numa das escolas, a diretora respondeu que só poderia me receber caso estivesse credenciado. Na outra escola, onde depois, realizei a pesquisa, a diretora encontrava-se ausente, tendo o director pedagógico me aconselhado a voltar na semana seguinte (16-20 de fevereiro), porque esse assunto só poderia tratar com a diretora da escola, mas também, porque segundo ele, estavam na agitação da organização das listas e de composição das turmas, pelo que não dispunham de tempo para me atender. Retornei então na semana indicada (dia 18 de fevereiro uma quarta-feira) e novamente encontro o director pedagógico que me diz: “a diretora não poderá te atender devido à agenda lotada e reuniões da ZIP (Zona de Influência Pedagógica)⁷⁰, mas volta amanhã”.

Depois de algumas idas e vindas, consegui então estabelecer contacto com a diretora da escola, no dia seguinte, 19 de fevereiro, uma quinta-feira. Nesse dia, cheguei à escola por volta das 8 horas da manhã. O director pedagógico da escola encontrava-se afixando as listas na vitrine. Dirigi-me a ele e o cumprimentei, ele respondeu dizendo: “aguarde um pouco a diretora está aí e vai lhe atender hoje”. Eu o agradei e ele me serviu uma cadeira ao lado do gabinete administrativo, onde me sentei à espera.

Enquanto aguardava, observo à minha frente uma senhora preocupada em matricular o seu filho, mas que o tempo para o efeito já estava ultrapassado. Ela também, sob orientação do director pedagógico, aguardava para abordar a diretora sobre o assunto. Cumprimentei⁷¹ a

⁶⁹ A autorização para a pesquisa foi deferida em 08 de maio de 2015 (Anexo V).

⁷⁰ A ZIP é, nos termos do Diploma Ministerial no. 60/2008, do Ministério da Educação e Cultura, “(...) um órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do ensino básico e/ou do ensino secundário, visando a superação pedagógica dos respectivos professores”. (art. 1). Na prática, as ZIPs funcionam como um mecanismo de apoio e troca de experiências e informações entre professores. Agregam entre 3 e 6 escolas, que devem estar a uma distância máxima de 10 km da sede do órgão. Caso a distância máxima não possa ser respeitada, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (instituição responsável pela definição das escolas pertencentes às ZIPs) deve indicar as escolas com base na distância, acesso e número de professores.

⁷¹ Rafael da Conceição (2010) refere-se a um aspecto importante que aprendeu de Claude Meillessoux é que no campo o pesquisador deve ser o primeiro a

senhora, e ela de forma simpática correspondeu a minha saudação. Perguntei-lhe se ela ia ter com a diretora e ela respondeu-me que sim. Daí, iniciamos uma conversa. Ela contou-me que acabava de voltar com seu filho da província de Tete (localizada na região centro de Moçambique). Por causa das cheias (inundações) que assolavam a região centro e norte do país (dezembro 2014 e janeiro de 2015)⁷², criando efeitos danosos às vias de comunicação rodoviária, ela e o filho não conseguiram voltar a tempo de poder efetuar a matrícula no prazo exigido pela escola. Interrompemos a conversa e ela fez-se ao gabinete da diretora. Tempos depois saiu sorridente, pois, a diretora havia aceitado matricular o filho e lhe tinha dado um impresso para ela preencher informações do filho e do encarregado de educação.

A senhora começou a preencher e não entendendo algumas questões colocadas no impresso dirigiu-se a mim e perguntou se eu lhe poderia ajudar, o que respondi prontamente que sim. Expliquei-lhe o que pedia o impresso, preenchi e dei-lhe de volta para assinar. Enquanto ela assinava o documento, perguntou se eu já tinha resolvido o meu assunto, eu disse que ainda aguardava pela chamada da diretora.

Aproveitei esse momento para explicar-lhe o objetivo da minha presença na escola. Disse-lhe que estava a iniciar uma pesquisa com criança e que tinha interesse em conversar com o filho dela e acompanhar o dia-a-dia dele, assim como conversar com ela outras vezes sobre a rotina do filho. Ela aceitou o meu pedido, e de imediato deixou comigo o contato telefônico, explicou-me onde eles moravam e mostrou disponibilidade e interesse pela pesquisa. A partir da conversa fiquei, a saber, que a senhora morava com os dois filhos: um de seis anos, que começaria a estudar, e a filha mais velha (de 11 anos), que andava na 5ª classe. Contou-me que era divorciada do pai das crianças, e que este se casou com outra mulher. Esse momento foi particularmente significativo, pois era o prenúncio do início da pesquisa, ainda que não tenha voltado a encontrar essa mãe pelo facto de seu filho não estudar na turma observada.

cumprimentar as pessoas e não esperar que as pessoas sejam as primeiras a cumprimentá-lo. É um conselho que também aprendi e apliquei em campo.

⁷² Disponível em:

<http://www.dw.com/pt/momentos-dram%C3%A1ticos-em-mo%C3%A7ambique-devido-%C3%A0s-cheias/a-18189823>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

No meio da conversa sou solicitado a entrar no gabinete da diretora da escola. Despedi-me da senhora e ela desejou-me boa sorte. Ao entrar para o gabinete da diretora cumprimentei-a e me apresentei. Expliquei que estava cursando o nível de Mestrado em Antropologia Social e que estava interessado em desenvolver a minha pesquisa com as crianças daquela escola, porém, ainda aguardava credenciamento do Ministério da Educação, pois a tramitação dos documentos estava em curso. Disse para ela que dispunha de um tempo exíguo para realizar a pesquisa e que aguardar a resposta do Ministério levaria algum tempo, e nesse contexto pedi à diretora que me autorizasse realizar a pesquisa. Ela aceitou a minha solicitação, mesmo sem o devido credenciamento, de modo que eu pudesse assistir às aulas e acompanhar as crianças na escola. Suponho que a sensibilidade da diretora a atender a minha preocupação, tenha sido motivada pelo fato de, também como eu, ser estudante do ensino superior e que na altura em da realização da pesquisa ela se encontrava em fase de redação do trabalho de fim do curso.

A diretora perguntou-me quando gostaria de começar e eu respondi para ela que poderia começar mesmo naquele dia conhecendo os funcionários, a história da escola e como funciona a instituição, caso fosse possível. Foi esse então meu trabalho durante os dias 19 e 20 de fevereiro (minha primeira semana de pesquisa) e duas semanas seguintes de campo de 23 de fevereiro a 7 de março. Enquanto fazia esse trabalho mais de gabinete, observava de longe como as crianças chegavam e saíam da escola, e ensaiava as primeiras descrições do ambiente escolar. Foi desta maneira que pude então garantir a minha presença na escola.

3.1.2 Os primeiros dias na escola

Os primeiros dias na escola constituíram um grande desafio. Pela primeira vez entrava-me em uma escola primária pública com o objetivo de realizar uma pesquisa com crianças. Para além do desafio de me familiarizar com um novo ambiente físico e social, minha preocupação era: como ganhar a confiança dos adultos (professores, profissionais técnicos da escola, pais e encarregados de educação) e, sobretudo, das crianças? No caso destas últimas minha questão era: como iniciar o contacto com elas de modo que me aceitassem como um novo membro da turma? Perguntas que só se poderiam efetivamente se responder no exercício prático da pesquisa.

Confesso que tive inúmeras dificuldades em iniciar a descrição etnográfica, pela quantidade de situações que ocorriam simultaneamente no espaço escolar. Não sabia bem o que registrar diante da multiplicidade e densidade dos acontecimentos que me saltavam à vista. Nesse sentido o desafio era tentar observar e descrever o máximo possível.

Recordei-me da estratégia relatada por William Corsaro (2005) em seu texto “Entrada em campo, aceitação e natureza da participação” em que o autor conta ter vivenciado uma situação semelhante a que eu vivi, de não saber o que descrever diante da diversidade de acontecimentos que se davam em simultâneo na escola.

A estratégia de Corsaro (2005) em Berkeley, na Califórnia, foi observar de longe, durante algumas semanas as interações das crianças na escola, pois, assim como no caso que este autor conta, no meu também as crianças estavam se ambientando com a nova vida escolar, visto ser o primeiro ano de entrada naquele ambiente. Também os pais e professores viviam um momento de tensão pelo início do ano letivo. Nomes não constavam de listas dos alunos, processos de alunos perdidos ou não achados, composição de novas turmas novas. Isso fazia com que alguns alunos tivessem que mudar de uma turma a outra, enfim, esse era o cenário que se vivia, três semanas após o início oficial (10 de fevereiro de 2015) das aulas nas escolas moçambicanas.

No meu caso (diferentemente de Corsaro), dispunha de muito pouco tempo para observar de longe as crianças. Fiz isso durante os dois últimos dias da minha primeira semana na escola (dias 19 e 20 de fevereiro de 2015 – meus primeiros dias de pesquisa), na segunda semana (23-27 de fevereiro) até os meados da terceira semana (02-06 de Março). Enquanto conversava com os funcionários na secretária e observava a dinâmica do trabalho deles, observava também, as interações das crianças na entrada à escola, no recreio e na saída delas da instituição.

Portanto, durante duas semanas permaneci entre a secretaria da escola e o pátio apenas observando, tentando entender e descrever o ambiente que se vivia na escola. Do mesmo jeito que me sentia estranho naquele espaço, os funcionários também me estranhavam, pois, até a primeira semana ainda não tinha sido formalmente apresentado para a comunidade escolar.

Na secretaria da escola, a técnica administrativa (TA), o auxiliar administrativo (AA) e a agente de limpeza (AL), foram muito prestativos. O apoio deles foi muito importante no início da pesquisa. A TA a foi quem possibilitou que eu pudesse olhar os processos dos

alunos, que foi uma das atividades que fiz na secretaria com o objetivo de levantar os dados socioeconômicos das crianças. Além disso, ela se disponibilizou em oferecer as informações que fossem necessárias. O AA e a AL, na ausência da TA, eram os que me recebiam e com quem eu conversava nos primeiros dias, enquanto observava o funcionamento da escola.

Uma das coisas que percebi durante os primeiros dias estando na secretaria, foi o rigor no controle da hora de chegada e saída dos funcionários. O “famoso” livro de ponto⁷³ é colocado sobre um armário no corredor entre o gabinete da diretora da escola e o gabinete administrativo. Por vezes numa das mesas do gabinete administrativo (uma sala de dimensões muito pequenas onde estão duas mesas que ocupam quase todo o espaço), dificultando a circulação dos professores dentro dela, razão pela qual o livro é colocado muitas vezes fora do gabinete, permitindo aos professores circular mais à vontade. Assinar o livro de ponto é a primeira atividade que os funcionários fazem ao chegar à escola.

Notei também como as crianças chegavam e saíam da escola, bem como o momento do recreio. Uma das coisas percebidas na entrada das crianças foi que algumas delas chegavam cedo, cerca de 30 a 40 minutos antes do toque de entrada. O objetivo delas era estar com os amigos antes do início da aula e para isso reuniam-se em pequenos grupos de amigos e brincavam. As brincadeiras eram diversas e os grupos heterogêneos. Observei que haviam alguns grupos formados apenas por meninas e outros formados apenas por meninos, mas também haviam grupos formados por ambos os sexos. Tais grupos eram de natureza bastante dinâmica, podiam rapidamente se constituir e se dissolver. As crianças chegavam, na sua maioria a pé e em pequenos grupos. Algumas vinham acompanhadas pelos irmãos mais velhos, tios, pais, mães ou avós, também a pé, de *chapa*⁷⁴ ou de transporte de alunos ou carro dos pais.

Os primeiros dias foram muito importantes, sobretudo para perceber um pouco como a escola funcionava no seu dia-a-dia,

⁷³ Livro de ponto é um instrumento de registro e controle de pontualidade dos funcionários. Nele cada funcionário ao chegar ao posto de atividade tem obrigatoriamente assinar. Caso atrase em 15 minutos, o funcionário recebe meia falta, o que equivale à metade do dia de trabalho (no final de cada mês descontado em seu salário).

⁷⁴ Transporte semi-coletivo de passageiros.

familiarizar-me com aquele ambiente escolar específico e tentar descrevê-lo.

3.1.3 Apresentação e aceitação na cultura de pares das crianças

Na terceira semana depois de ter iniciado a pesquisa, o diretor pedagógico apresentou-me formalmente às professoras da primeira classe. Expliquei para as professoras o que me encontrava ali a fazer. Disse que estava a realizar uma pesquisa de âmbito acadêmico, para a obtenção do nível de mestrado em Antropologia Social e que o objetivo da pesquisa era conhecer a vida cotidiana das crianças, especificamente, compreender as experiências de início escolar delas.

Sublinhei que estava ali, sobretudo, para aprender com elas e com as crianças e que o apoio delas seria fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios na pesquisa. Elas perguntaram-me por quanto tempo iria durar a pesquisa. Respondi que seria realizada de fevereiro a maio, portanto, aproximadamente quatro meses. Expliquei que durante esse tempo permaneceria na escola, mas também iria visitar a casa das crianças. Informei que era também parte dos objetivos da pesquisa conhecer a realidade cotidiana das famílias das crianças, a vida delas no bairro, ou seja, que minha preocupação era compreender o lugar que a escola ocupa na vida diária das crianças.

Falei também para as professoras sobre a importância que a pesquisa poderia ter na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças e para a escola. Dito isso, perguntei se haviam entendido o motivo da minha presença na escola, e elas responderam-me que sim. Depois perguntei qual delas estaria disposta a trabalhar comigo, pois que a ideia era de acompanhar uma turma da 1ª classe, dado o fato de dispor de pouco tempo e não poder acompanhar a todas as turmas e crianças. Contudo, reservei a possibilidade de poder assistir às aulas em outras turmas.

Uma das professoras, na altura, a mais nova da escola (com 24 anos), dispôs-se de imediato a trabalhar comigo. Para além de ser a mais nova, era o segundo ano de experiência de trabalho como professora e na classe. Nesse sentido, foi uma experiência interessante, na medida em que a professora estava também iniciando, digamos assim, a sua prática enquanto tal. Tendo aceitado que eu acompanhasse as aulas, a

professora “dona da turma”⁷⁵ convidou-me de imediato à sua sala de aula para apresentar-me às crianças.

Ao chegarmos à sala, a professora ordenou para que todas as crianças se levantassem para cumprimentar e os cumprimentou: “bom dia meninos!” E todos se levantaram simultaneamente, em sentido e, em coro responderam. Uns disseram: “bom dia senhora professora” e outros: “bom dia senhores professores”. A professora vendo que alguns respondiam a ela apenas (no singular) e não me incluindo, ela pergunta para eles: “como se responde quando são duas pessoas?” Alguns responderam: “bom dia senhores professores” e outros se mantiveram em silêncio. E ela diz: “diz-se bom dia senhores professores, quando são duas pessoas, vamos repetir, como é que se diz?” As crianças repetiram “bom dia senhores professores”. Depois a professora ordenou que elas repetissem mais uma vez e elas repetiram: “bom dia senhores professores”.

Depois ela autorizou-me a cumprimentar as crianças e eu disse: “bom dia meninos!” e elas responderam: “bom dia senhores professores”. A professora ordenou para que se sentassem. De seguida ela perguntou se as crianças me conheciam: “você conhecem esse tio aqui?”. Elas responderam em coro que não. Então ela explicou para as crianças que eu estava ali para fazer um trabalho com elas e, que deviam ajudar-me nesse trabalho. Porém, deviam manter-se em silêncio e com respeito, respondendo as minhas perguntas e não fazendo barulho: “você devem se comportar bem com o tio (...) devem ser meninos bonitos ouviram?”. As crianças responderam em coro que sim. Ser menino ou menina bonita, naquele contexto, significava as crianças ficarem quietas e apenas responderem às minhas perguntas.

A apresentação da professora tinha deixado transparecer para as crianças que eu era um professor novato na escola e, portanto, me colocava no mesmo estatuto que ela. Apresentado desse modo colocava-se para mim um primeiro desafio metodológico: desfazer a ideia de que eu era professor. Pensando nisso, imediatamente depois da apresentação da professora, pedi-lhe que dissesse às crianças que eu não era professor, mas sim, investigador. Ela diz para mim: “eles não vão saber o que é isso!”. Ela então diz para elas: “o tio Hélder não é professor, ele

⁷⁵ Nome usado para designar o/a professor (a) que conduz ou leciona em determinada classe.

está aqui para saber como vocês se comportam na escola”. Isso complicou ainda mais a situação. Ela continua: “ele procura algumas coisas, quer saber algumas coisas de vocês, vocês querem ajudar o tio a encontrar o que ele procura?” As crianças sempre em coro, responderam que sim. E daí a professora perguntou a elas “quem quer?” Uma boa parte delas levantou os braços e outras tiveram uma reação naquela hora “indiferente”, ou seja, não levantaram a mão.

Feita a apresentação, a professora ordenou que uma das crianças fosse buscar uma cadeira na secretaria da escola para que eu me sentasse. Eu disse à professora que não precisava e que poderia muito bem me sentar com as crianças e que seria um prazer me sentar com elas. Ela convidou-me então a sentar numa carteira dos fundos da sala para que não obstruísse a visibilidade das crianças ao quadro defronte. Dirigi-me então à última carteira da segunda fila onde sentei com um dos meninos, ao qual perguntei o nome e ele respondeu: “eu sou Cristiano” e eu disse para ele meu nome. Duas meninas sentadas a nossa frente viraram-se, olharam para mim e sorriram. Eu em retribuição sorri e perguntei qual era o nome delas. Cada uma respondeu: “eu sou Tamy” e a outra “eu sou Luci”. Elas também perguntaram o meu nome e eu respondi: “eu sou Hélder”. Nesse momento apercebo-me que seus colegas olhavam para mim com curiosidade, alguns sorrindo e eu sorrindo de volta. Iniciava assim os primeiros contatos diretos com as crianças.

Tive a sorte de na mesma semana que fui apresentado às crianças ter ocorrido, no sábado, a primeira reunião com os pais e encarregados de educação. A realização dessa reunião foi muito importante para informar aos pais sobre a pesquisa e obter deles o consentimento. O início da reunião tinha sido agendado para 8h. Cheguei à escola por volta das 7h30min. Dirigi-me à secretaria para cumprimentar os funcionários enquanto aguardava a chegada dos encarregados e da professora da turma.

A professora se atrasou. Observo que uma parte dos encarregados já está sala e dirigi-me até lá. Enquanto a professora não chegava escuto parte de uma conversa de duas encarregadas de educação ao lado das quais me sentei. O tema de conversa delas era sobre seus filhos e a aprendizagem da leitura e escrita. Uma delas fala para outra sobre a luta que trava com seu filho para ensiná-lo a escrever: “Estou a lutar com ele para escrever no caderno. Ele gosta de escrever, mas escreve no chão e escreve coisas bonitas no chão, mas quando é para escrever no caderno não aceita”. A outra senhora diz: “o meu filho não sabe escrever ainda, mas consegue identificar as vogais”. Parte dos encarregados começa a

questionar o atraso da professora, sinalizando sair para atender a outros compromissos, o que informo rapidamente ao diretor pedagógico. Ele decidiu presidir a reunião da turma, enquanto a professora não chegava.

Os pontos de agenda da reunião foram: a eleição do pai ou mãe de turma⁷⁶; a contribuição em dinheiro para o pagamento do guarda da escola, a conservação do material didático, além de assuntos diversos como último ponto. Na sala estavam presentes um total de 17 pais e encarregados e duas crianças que os acompanhavam seus pais. O número de encarregados presentes chamou-me atenção pelo fato de não corresponder ao número total de 46 crianças da turma.

A reunião começou com a apresentação dos membros da comissão pelo diretor pedagógico. Depois, os membros da comissão falaram sobre a importância da contribuição do dinheiro de guarda (um valor que os pais e encarregados de educação contribuem para se guarnecer a escola, dada a exiguidade dos fundos do Estado em garantir tal segurança). Depois a comissão solicitou aos pais que pudessem ajudar a escola oferecendo um bloco por criança para a construção de casas de banho (banheiro) na escola, por elas estarem em péssimas condições, constituindo perigo de saúde para as crianças. No fim da fala da comissão, o diretor pedagógico tomou a palavra e falou das inovações⁷⁷ do novo regulamento do ensino básico. Quando o diretor terminava a sua fala chegou, a professora da turma, desculpou-se pelo atraso e deu continuidade à reunião. Elegeu-se a mãe de turma, que consistiu na candidatura de alguns encarregados e no voto, tendo sido

⁷⁶ A “mãe de turma” é a pessoa que os pais e encarregados das crianças daquela turma junto à escola.

⁷⁷ Uma das inovações alvo de debate central foi a abolição do exame nacional da 5ª classe. Essa informação levou os pais e encarregados de educação a pensarem que não haveria mais exame naquela classe o que os deixava preocupados com relação à qualidade do ensino de seus filhos. Embora a reunião fosse da 1ª classe, essa informação interessava porque alguns pais têm filhos em outras classes. O diretor pedagógico explicou que havia um equívoco na informação que os pais tinham. A anulação do exame nacional na 5ª classe, disse ele, não significa a inexistência de exame, o que acontece é que o exame deixa de ser nacional e passa a ser de nível provincial e só das disciplinas de Português e Matemática. E outra inovação, acrescentou, é que a 7ª classe passaria a ter apenas exame em 1ª época; e não 2ª época como era antes, ou seja, só farão a 2ª época os que comprovarem ter estado doentes a quando da realização da 1ª época.

eleita para a responsabilidade a mãe do Juca, uma das crianças que posteriormente acompanhei.

No final da reunião, a professora apresentou-me aos encarregados das crianças, expliquei que desenvolvia uma pesquisa acadêmica que envolvia as crianças e pedi a autorização dos pais para que pudesse acompanhar seus filhos, entrar em suas casas, produzir e usar imagens e eles autorizaram-me a fazê-lo. Expliquei que assim que fosse a casa de algumas crianças levaria um termo de consentimento para que eles assinassem me autorizando a realizar a pesquisa. Perguntei se todos haviam entendido o meu pedido e se gostariam que eu esclarecesse algo mais, mas ninguém se manifestou. Passei a palavra à professora que deu por encerrada a reunião. Ao sair conversei com a mãe da turma, que me felicitou seu contato e propôs-se a ajudar no que fosse necessário.

Nas semanas seguintes assisti às aulas e partilhei o intervalo com as crianças. Durante o intervalo sentei-me no chão com elas, segui e observei-as no pátio da escola, tentando identificar os grupos de amigos, e ouvindo as conversas durante o recreio. Inicialmente elas pareciam se importar pouco com a minha presença. Ao longo do tempo, observei que a minha presença em sala de aulas era objeto de curiosidade para várias crianças da escola, inclusive de outras classes.

Certo dia, duas meninas da 5ª classe aproximaram-se de mim e perguntaram se eu estava na primeira e eu respondi a elas que sim. Admiradas disseram: “você grande na primeira classe?! (riso) *Yuh*⁷⁸!” O fato de eu me sentar com as crianças da primeira classe no intervalo e de segui-las começou a suscitar interrogações entre as crianças. Percebi nesse momento que estava conseguindo me tornar num “adulto atípico”. As próprias crianças da turma que eu observava colocavam-me no início questões dessa natureza. Uma conversa que tive com Juciara e Cristiano durante a aula de matemática é um exemplo:

Durante uma aula de matemática a professora chamava algumas crianças para escrever números no quadro. Juciara, uma das crianças da turma, me pergunta: você vai escrever no quadro? Eu digo que sim, se a professora me chamar ao quadro. Depois ela diz: “ela vai chamar sim porque você é criança, não é!” Cristiano meu colega de carteira diz para a Juciara: “você é que é criança”. Pergunto a ele: “porque ela é que é criança?” Ele

⁷⁸ Expressão de admiração.

responde: “é criança porque brinca”. “E eu não brinco?” – pergunto. Ele: “é você brinca!” E pergunto para ele: “você é criança?” Ele responde: “não!” “Por quê?”- pergunto. Ele responde: “porque crianças não vão à escola, eu sou grande eu!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/15).

Para além de me sentar no chão com as crianças, coisas que os adultos da escola não fazem, outras três atitudes permitiram-me ser aceito como membro da turma. Uma delas ocorreu durante um dos intervalos na primeira semana de contacto, quando ofereci a máquina fotográfica do meu celular à Tamy para fotografar os colegas no recreio. Quando Tamy começou a fotografar, todos os colegas e outras crianças reuniram-se à sua volta, querendo fotografar também. Ela disse para eles: “a máquina é do tio Hélder”. A máquina fotográfica do celular teve um efeito importante na minha aceitação pelas crianças, pois passei a fotografá-las e a permitir que elas fotografassem também.

Outra atitude foi a de partilha do lanche com as crianças⁷⁹. A ideia de passar a levar o meu lanche para partilhar com as crianças surgiu durante o recreio:

Encontrava-me sentado no chão com as crianças do lado exterior da sala de aula, enquanto elas lanchavam. Observava o movimento, umas correndo de um lado para o outro, outras partilhando o lanche com outras crianças amigas e colegas da mesma turma e por vezes de outras turmas. De repente, uma pergunta me é feita por uma das crianças (Naldo): - porque você não traz lanche, você não sente fome? Respondi que já havia lanchado antes de sair de casa. Logo Naldo diz para mim: - em casa não se lancha, se lancha na escola. Eu respondi admirado: - afinal!? Ele - sim, minha mãe me dá lanche todos os dias quando eu venho para a escola, mas quando não venho não me dá! Depois um amigo do Naldo o chama e ele sai correndo para brincar de dar pino (cambalhota) e saltar (DIÁRIO DE CAMPO 03/03/2014).

⁷⁹ Geralmente sentados no chão, num corredor rente a sala onde frequentemente elas lanchavam.

Esta conversa com Naldo levou-me a perceber a centralidade que o intervalo e o momento do lanche representava para as crianças. Para além desta conversa outras situações como a que descrevo a seguir foi importante para que eu passasse a levar o meu lanche e partilhar com elas, assim como elas passaram a partilhar comigo o delas.

Enquanto a professora conversava com a encarregada de educação de uma das crianças da turma, logo após nossa entrada na sala de aulas, Beny cutuca um de seus colegas (Francisco) e diz para ele: “hoje tenho lanche de bolo”. Tira, exhibe o lanche e rapidamente coloca de volta na pasta. Outro colega seu (Zezé) pergunta: “tens lanche de bolo?” Beny responde que sim. Élvio diz para Beny: “eu tenho biscoitos”. Tira um e oferece a Beny e ele em troca quebrou um pouco de seu bolo deu a Élvio para provar. Janilson, tira suas pipocas e diz: “eu também tenho lanche que minha mãe me deu”. A professora termina a conversa e volta à aula. Eles guardam o lanche e Janilson diz a Beny: “vou te dar no intervalo ouviu?” Beny responde: “sim, eu também vou te dar meu bolo no intervalo” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/15).

O intervalo é o momento mais esperado pelas crianças. Quando toca o sinal para o recreio, elas manifestam sua satisfação gritando, pulando e arrumando seus livros, mesmo que a professora não as tenha ainda autorizado para o efeito. Quando são autorizadas elas correm todas para fora da sala algumas lancham primeiro para depois correrem pelo pátio. Outras se sentam, lancham e depois saem para correr e fazer outras brincadeiras. As crianças ficam muito alegres com o sinal para o recreio, pois é o momento em que elas têm mais liberdade para escolherem o que querem fazer, sem que algum adulto as imponha, como é na sala de aulas na presença da professora.

Uma terceira postura que me introduziu na cultura de pares das crianças foram as visitas às suas casas. Ir com as crianças para as suas casas é uma coisa que os adultos da escola não fazem. São os pais e os encarregados de educação das crianças que vão à escola quando solicitados ou quando estão com alguma preocupação, querendo saber, por exemplo, do aproveitamento de seus filhos ou mesmo em caso de algum problema reportado pelas crianças. Fazer o caminho da casa à

escola e vice-versa com as crianças foi um momento importante para o estabelecimento uma relação de confiança com elas. Observei que as minhas visitas às casas impressionavam não apenas as crianças, mas também aos pais e encarregados de educação. Por exemplo, a primeira visita à casa do Janilson, impressionou a sua tia e a avó, que me disseram nunca ter recebido alguém que viesse da escola em sua casa e que por isso sentiam-se satisfeitas.

Certo dia saio com Janilson da escola e vamos juntos à sua casa. Chegamos lá, encontramos sua tia, esposa de seu tio materno no quintal, cumprimento-a. Enquanto converso no quintal com a tia, Janilson corre para dentro de casa chamar sua avó. Apresento-me e explico para a tia que estou a fazer uma pesquisa sobre a vida das crianças na escola, mas que também é um dos objetivos da pesquisa conhecer a casa das crianças, saber com quem e como vivem. A tia fica empolgada e manda sua sobrinha, irmã mais velha do menino buscar uma cadeira para que eu me sentasse. A família já tinha todo o relatório de quem eu era. Isso me deixou muito impressionado. A tia está a frequentar a 12ª classe e me pergunta para quê é a pesquisa. Digo para ela que o fim da pesquisa é acadêmico, para obtenção de um mestrado em Antropologia Social. Ela me pergunta o que é Antropologia. Respondo que é uma ciência que estuda a cultura, o modo de vida das pessoas. Depois ela diz para mim: “é muito interessante, nunca vi pessoas que estudam a vida das crianças, é a primeira vez que vejo alguém preocupado com isso. Deve ser muito bom trabalhar com as crianças, né?” Digo que sim e que é divertido, pois, estou a aprender muitas coisas com elas. Depois ela diz: “deve ser um curso interessante!” Eu respondo que sim e que gosto do curso. Nisso, a avó sai junto com ele de dentro de casa. Ele visivelmente muito feliz por eu ter ido à sua casa, sorridente e encabulado por trás da avó sai e depois corre para dentro de casa de novo. A irmã e as primas que também estudam na escola, estão visivelmente admiradas pela minha

presença em sua casa. A avó fala apenas changana⁸⁰, mas entende bem português. A tia pergunta-me se sei falar changana, respondo que sei e que podia perfeitamente me comunicar com ela na língua. A tia explica a avó quem eu era: “este é aquele tio que Janilson sempre comenta que estuda com eles na escola, vem nos visitar para conhecer a casa e saber com quem ele vive”. Cumprimento a avó e agradeço por terem me recebido. Ela diz que está muito feliz e que é uma coisa rara ver alguém que se preocupa com as crianças: “desde que estou no Maputo nunca tinha visto algo desta natureza, é raro, desejo que seu trabalho corra bem meu filho. É um trabalho importante esse que você está a fazer, vai ajudar os nossos filhos” (pausa). Depois ela continua: “Janilson tem falado muito de si, ele nos contou que tem um tio que estuda com ele e que é amigo das crianças, que senta no chão e brinca com eles e que viria aqui em casa, por isso, agradeço por vir nos visitar”. Expliquei para a avó que a intenção da minha visita naquele dia era conhecer a casa do Janilson e que saber com que ele mora. Continuamos conversando. No final Janilson acompanhou-me até a rua, nos despedimos e prometi que faria brevemente outra visita (DIÁRIO DE CAMPO, 13/04/15).

⁸⁰ Uma das línguas locais do sul de Moçambique, falada sobretudo nas províncias de Gaza e Maputo.

Figura 02 – Recepção do investigador na família de Janilson.



Fonte: Registros do investigador (13/04/2015).

Esse episódio é ilustrativo do processo de construção da minha relação com as crianças e suas famílias, como ilustram as fotografias acima. A narrativa da avó, que reproduz a fala do menino, demonstra a minha aceitação pelas crianças como um adulto atípico e ilustra a ambiguidade tio-amigo, que irei aprofundar no próximo item.

3.2 ENTRE TIO E AMIGO: AMBIGUIDADES⁸¹ NA RELAÇÃO CRIANÇAS E INVESTIGADOR

Figura 03 – As crianças e o pesquisador no recreio.



Fonte: Registro do investigador (05/03/2015).

No desenvolvimento de uma pesquisa com crianças, um dos desafios que se coloca ao investigador adulto é conseguir fazer parte de suas *culturas de pares* (CORSARO, 2011), ou seja, estabelecer um estatuto de participante e uma perspectiva interna (CORSARO & MOLINARI, 2005, p.194). A observação das crianças “por dentro” de suas culturas de pares é, segundo Ades (2009, p.130), “uma estratégia interessante por reduzir a distinção entre o observador e o observado, e permite ao observador (que em algum momento terá mesmo de sair do grupo para voltar a ser cientista) viver na própria pele as contingências da cultura do grupo”. Foi esse o desafio que me coloquei, quando decidi estudar as crianças, fazer parte de suas culturas de pares.

Como referi na seção anterior, no início da pesquisa fui apresentado às crianças como professor. Porém, mesmo que não tivesse sido apresentado como tal, Colonna (2012, p.128) argumenta que, trabalhar numa escola aproxima mais o investigador adulto da figura do professor. Portanto, era essa a imagem que as crianças tinham de mim

⁸¹ Uso o termo ambiguidade no sentido atribuído por Marilena Chauí (1986, p.123) enquanto “forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas (...)”. Com o termo quero me referir aqui à simultaneidade de pertencimento, ao mundo adulto e das crianças, ou seja, à minha posição simultânea de tio (adulto) e de amigo (igual).

no início. Embora, a professora tenha depois corrigido o equívoco de apresentar-me como professor e eu tenha reforçado que não era, percebi pelo distanciamento inicial das crianças em relação a mim, que elas viam-me como um “adulto típico” (CORSARO & MOLINARI, 2005). As minhas características físicas (altura e barba) em si constituem marcadores de diferenças em relação às crianças.

Elena Colonna (2012, p.128 *apud* CORSARO, 2005) sugere que, ao se tentar desenvolver uma investigação etnográfica envolvendo crianças, é necessário, tentar descobrir a ideia de “adulto típico” que as crianças fazem do investigador, para em seguida, poder negociar uma nova relação crianças *versus* investigador. Partilho com Colonna (2012, p.128) a ideia segundo a qual “as crianças nunca poderão considerar o investigador como um membro efetivo do grupo de pares”. Entretanto, é necessário, a fim de facilitar a interação, desfazer-se na medida do possível das imagens ou categorias de adulto que regulam a vida e pensamento das crianças (COLONNA, 2012; CORSARO, 2005).

Elena Colonna (2012, p.128-129) em sua pesquisa de campo deparou-se com três diferentes níveis de obstáculos, representados, segundo ela, “por um conjunto de estereótipos, que podem afetar a relação com os sujeitos de pesquisa”. Ela resume-os em: “relação branco/negro”. No caso dela, tratando-se de uma mulher branca que pesquisa num país africano, não poderia deixar de tomar em consideração a relação histórica dos nativos com o antigo colonizador branco. Depois “a relação professor/aluno”, marcada por relações de hierarquia. Ou seja, a tendência do primeiro se mostrar superior em relação ao segundo. Finalmente, a “relação criança/adulto” que opera numa lógica similar a de professor/aluno, porém pautada por normas e papéis que regulam as relações adulto/criança no contexto social mais amplo, como por exemplo, a centralidade que ocupa o respeito e a obediência das crianças às pessoas mais velhas.

Para além desses, a autora acrescenta em nota de rodapé, um outro obstáculo das “relações de gênero”. Sobre este último aspecto, Colonna (2012, p.129) relata que teve durante sua pesquisa, mais proximidade e intimidade na relação mulher/mulher do que na relação homem/homem. Com as mulheres havia segundo ela, mais cumplicidade e ficava mais à vontade, mas com os homens dificilmente chegou a ter a mesma intimidade, embora houvesse conversas e interesse recíproco.

No caso da minha pesquisa os três últimos obstáculos foram evidentes. Se por um lado, o fato de eu “ser nativo” (diferentemente de Colonna) e saber falar a língua changana parecia constituir vantagem, por outro, ser adulto colocava-me em certa medida obstáculos:

inicialmente era confundido como professor novato pela maioria das crianças da escola e, por ser homem, conseguia estabelecer maior proximidade com meninos do que com meninas. Como se pode observar na fotografia acima colocada, estou rodeado de mais meninos à minha volta, pois parecia que estes se identificam mais comigo do que as meninas. Esse elemento me parece importante destacar, pois, teve implicações na pesquisa, pela tendência em que tinha em observar mais situações em que estavam envolvidos meninos. Estes eram os que mais me convidavam, por exemplo, para retornar às suas casas. Dei-me conta inclusive que, no início da pesquisa, eu conversava mais com os eles do que com as meninas, efeito que fui tentando equilibrar ao longo da pesquisa.

Outro obstáculo é o respeito e a obediência que as crianças devem ter em relação aos mais velhos. Era mais conveniente que elas me tratassem como professor, tio ou no mínimo como mano, do que como amigo, pois, pessoas com a minha idade e características não são comumente considerados amigos pelas crianças. Há com tais figuras uma relação de hierarquia que está fortemente arraigada na cultura.

Observei que para os adultos inicialmente era estranho que as crianças me chamassem de amigo, e mesmo para as próprias crianças, de tal forma que nalguns momentos elas me chamavam de tio e noutros de amigo. Porém, não se tratava de um tio, nem amigo comum. Eu era um tio e amigo diferente. Essas dificuldades das crianças não poderem considerar-me, completamente como um amigo delas deve-se, ao fato de o investigador nunca poder se transformar totalmente em membro do grupo, por ser adulto.

Davis, Watson & Cunningham-Burley (2005, p.231) ainda sobre o pesquisador adulto em contexto escolar, argumentam que, “especialmente na escola, espera-se frequentemente um adulto adicional para ajudar à supervisão e vigilância das crianças”. Esta era uma expectativa evidente na forma como a professora “dona” da turma se relacionava comigo. Várias vezes, a professora solicitou meu apoio no controlo das crianças quando ela se ausentava da sala por algum momento. Por exemplo, certo dia ela se ausentou para participar de uma breve reunião na secção pedagógica e solicitou-me para garantir que as crianças se mantivessem quietas de modo a não perturbarem as outras

turmas dizendo: “Hélder peço para controlar⁸² a eles vou resolver um problema na secretaria, venho já” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/15).

Outras vezes, era solicitado por ela para orientar as crianças na escrita. Algumas das solicitações eu atendi, por exemplo, a de ajudar a produzir a lista nominal dos alunos. Mas, outras solicitações foram complicadas de atender, pelo fato de serem contrárias a proposta metodológica de pesquisa com crianças. Não atendi, por exemplo, a solicitações como: ajudar a corrigir os livros e cadernos dos alunos ou manter a “ordem” dos alunos na sala de aulas. E ambas colocar-me-iam numa posição de hierarquia e poder, que justamente a pesquisa buscava evitar, como estratégias que me permitiria acessar aos mundos das crianças. Minha estratégia foi deixar as crianças livres a fazerem o que quisessem, para que elas pudessem ser elas mesmas.

A mudança de tio para amigo ocorreu ao longo da pesquisa. Quando percebi que as crianças chamavam os colegas com os quais tinham afinidade de amigo, uma vez que ainda não conheciam os nomes dos mesmos, aproveitei-me dessa forma de tratamento para me dirigir a elas. Tratar-lhes de igual para igual foi o que me permitiu fazer parte das culturas de pares das crianças. Para além dessa atitude de “adulto atípico” tive outras, como: sentar com elas no chão durante o recreio, partilhar com elas o lanche como mostra a foto a seguir, visitar suas casas, acompanhar o percurso da casa à escola e vice-versa, sentar junto com elas na carteira, partilhar conversas e momentos de brincadeira, permitir que elas manipulassem a câmera do meu celular.

Enfim, compartilhar das suas atividades em geral, entrar no universo delas sem questionar ou criticar suas atitudes, mas sim, fazer parte das suas vivências de igual pra igual: rir, brincar e conversar gerou uma amizade e cumplicidade que levou à confiança para a realização do trabalho de campo. Ter proporcionado a possibilidade de elas desenharem em sala de aulas foi outra estratégia importante. Embora as crianças tivessem a disciplina de educação visual na grade curricular, as professoras limitavam-se apenas ao ensino de português e matemática.

Esta tendência deve-se a vários fatores, alguns deles são: o tempo de ensino que é apertado (as crianças têm 4 horas por dia na escola); o despreparo de alguns professores para trabalharem com a disciplina e a ideia segundo a qual, português e matemática são disciplinas básicas. Aliado a isso, o objetivo do governo de ensinar as crianças a ler e a

⁸² Ajudar a controlar as crianças proibindo-as de fazer barulho era a solicitação mais frequente.

contar como os primeiros, leva aos professores a privilegiar o ensino dessas disciplinas e a desconsiderar outras atividades, como o desenho (educação visual), a prática do desporto (educação física)⁸³ e a música que estão igualmente previstas no programa do ensino básico.

Nesse sentido, ter proposto o desenho foi uma atividade que me aproximou das crianças e me permitiu a partir de seus relatos, compreender um pouco mais o cotidiano delas. Márcia Gobbi (2009, p. 70) argumenta que o desenho seguido do que é dito sobre ele (oralidade) permite conhecer mais e melhor as crianças e a infância. Segundo esta autora, o desenho e a oralidade são reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados (*id. ibid.*). Portanto, o desenho sendo uma produção cultural (SARMENTO, 2007, p.35-36) desafia o pesquisador a conhecer o contexto de vivência das crianças envolvidas na pesquisa.

Fiz a aplicação do desenho na escola, propondo temáticas como a escola, a família e desenho livre. As fotografias abaixo ilustram um dos momentos de produção individual e coletiva do desenho livre pelas crianças.

Figura 04 - Produção individual do desenho livre.



Fonte: Registros do investigador (13/04/15).

⁸³ Ligada ao fato de a escola indispor de um campo para o efeito.

Figura 05 – Grupo de crianças produzindo desenho livre.



Fonte: Registros do investigador (04/03/15).

A fotografia que apresento a seguir ilustra um dos dias de produção de desenho livre. Nesse dia as crianças rodearam-me com os desenhos nas mãos cada uma aguardando o momento de entrega do seu. Embora não devidamente visível Cristiano (uma das crianças) encontra-se atrás de mim e com os seus braços em meu pescoço tenta subir-me às costas, enquanto isso Denila fotografa-nos com a câmara do meu celular. A fotografia e o desenho foram instrumentos importantes de aproximação e acesso aos mundos das crianças, às suas formas de pensar e subjetividades.

Figura 06 – As crianças entregando os desenhos ao investigador.



Fonte: Fotografia da Denila - Registros do investigador (13/04/15).

Outros momentos foram importantes para o estabelecimento de confiança com as crianças, como revela a imagem a seguir.

Figura 07 – Fátima partilhando um doce com o investigador.



Fonte: Fotografia da Tamy – Registros do investigador (05/03/15).

Percebi pela primeira vez que fazia parte das culturas de pares das crianças quando num certo dia faltei ao campo. Uma vez que, no início da pesquisa eu ia todos os dias à escola, as crianças acharam estranha a minha falta. A ausência surgiu de um imprevisto que tive em tal dia e tratei de informar de imediato à professora que não iria à escola, convicto de que esta informaria as crianças, embora não me tenha recordado de pedir a ela que as informasse. No dia seguinte, chego à escola atrasado, sou recebido pelas crianças que acabavam de sair da sala para o recreio.

Elas correrem em minha direção aos gritos, chamando meu nome: “Êh, êh, êh... tio Hélder, tio Hélder chegou!” E outras: “Amigoooo... nosso amigo já chegou”. Ao se aproximarem de mim umas pulam aos meus braços e balançam, outras me abraçam e quase me deixam derrubado no chão. Depois me questionam: - Amigo por que você não veio ontem?” E outras: “E por que está a chegar agora? “Nós acabamos de lanchar agora, mas Beny ainda tem um pouco”. Logo tocou e fomos todos à sala, entrei com elas e cumprimentei a professora, ela admirada pela forma como entro com elas para sala diz: “Êh essas meninos estão tão habituados a ti que já nem lanham quando não estás, ficam à sua espera. “Ontem eles ficaram sem lanchar e eu perguntei por que não lançavam, disseram-me que te esperavam” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/03/15).

Outros momentos foram indicadores de que efetivamente eu fazia parte das culturas de pares das crianças. Em várias ocasiões, algumas crianças pediram-me para que eu me sentasse com elas, outras vezes, eu era “objeto” de disputa entre elas, sobretudo, nas últimas semanas de pesquisa, pois, as minhas relações com elas tornaram-se mais intensas, em decorrência da proximidade e intimidade cada vez maior que fomos construindo. As disputas relacionavam-se à com quem, por exemplo, eu me sentaria na sala de aulas ou à casa de quem eu iria visitar em x ou y dia. O episódio que passo a relatar é exemplo de uma das disputas das crianças em relação a mim:

Saímos da formatura⁸⁴ e nos dirigimos à sala de aulas. No caminho da formatura à sala Naldo pergunta para mim: “Amigo hoje vamos sentar juntos?” Respondo que não sei, mas que podemos sentar juntos caso a professora permita que ele mude de lugar para se sentar nos fundos da sala onde eu me sento. Tamy ouve minha conversa com Naldo e diz: “Hoje tio Hélder vai sentar comigo, né tio Hélder?”, pergunta. Fico sem resposta. Digo para ela também, se a professora deixar. Ao entrarmos para sala Naldo me segura pelo braço direito e puxa-me para a sua carteira. Pelo braço esquerdo Tamy também segura e puxa e diz: “Hoje tio Hélder vai sentar comigo”. Outras crianças se aproximam, umas apóiam Naldo e outras a Tamy, outras me seguram pela cintura e puxam. As que me puxam pela cintura gritam: “Vocês, deixem tio Hélder *pah*”. Eu peço a elas para parar, pois, se elas continuarem a puxar, meus braços vão sair e não vou poder ficar com ninguém. Pergunto a elas: “Vocês querem que os braços do amigo saiam?” Elas respondem que não. Tamy diz: “Só vou te deixar se sentar comigo”. Naldo diz: “Tio Hélder não vai sentar com você, vai sentar comigo, né amigo?” Observo sem as responder como vai terminar a disputa por onde vou sentar. As crianças falavam em voz alta

⁸⁴ A formatura consiste na organização das crianças em fila de acordo com a classe, na marcha e no canto do hino ou canções consideradas pelos professores como sendo de motivação para o início das aulas. Esse momento é antecedente ao da sala de aula.

e incomodavam as outras turmas. Uma das professoras da turma vizinha vem à sala, mas apercebe-se que as crianças não estavam sozinhas, mas com um adulto. Ela espreita e diz: “Pensei que elas estivessem sozinhas”. Eu explico que estão comigo, mas que elas estão disputando onde me devo sentar. A disputa só terminou com a chegada da professora quando ao entrar na sala todas as crianças correram para as suas carteiras e se sentaram. Depois também me dirigi a minha. A professora diz depois: “Vocês não têm vergonha de fazer barulho e incomodar o tio Hélder. Tio Hélder tem o lugar dele aqui e não pode sentar com todos”. A sala ficou momentaneamente em silêncio enquanto a professora falava. Depois que a professora se virou ao quadro umas crianças riam, mas Tamy e Naldo estavam visivelmente aborrecidos (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2015).

Essa disputa das crianças em sentarem-se comigo (e outras vezes, pela visita minha às suas casas) pode ser encarada como algo positivo ou vantajoso no desenvolvimento da investigação com as crianças, no sentido de que revela a aceitação do pesquisador pelas crianças e permite a este estar mais próximo do mundo social delas. Porém, ela coloca um desafio ao pesquisador, na medida em que o mesmo deve tentar gerir as disputas de modo a evitar frustrações das expectativas por parte das crianças.

Minha estratégia para gerir as disputas das crianças em relação a mim, foi explicar que me sentar com elas dependia da autorização da professora, tentando me colocar no mesmo lugar que elas, mostrando-as que eu tal como elas não dispunha de poder para mudar de lugar. Porém, em relação às visitas em suas casas, expliquei que tentaria visitar à casa de todas na medida do possível e uma de cada vez. Mesmo assim, as minhas explicações não foram facilmente aceites. Tamy várias vezes me questionava porque eu não me sentava com ela e certa vez, chegou a dizer para mim: “Tio Hélder você não quer sentar comigo né, ok nega lá!” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/03/15). Entretanto os questionamentos das crianças despertavam-me para questões que eu não refletia sobre elas. Novamente cito uma questão levantada por Tamy:

Tio Hélder você só gosta dessa menina aqui apontado a Denila. Perguntei para ela porque ela achava que eu gostava só da Denila. Ela

respondeu que eu conversava mais com a Denila do que com ela: - Você sempre conversa com ela só.

Estes questionamentos ajudaram-me a rever o percurso metodológico da investigação. Pia Christensen & Allison James (2005, p. XVII) chamam atenção para a necessidade da participação reflexiva das crianças na investigação, ou seja, para a reflexividade⁸⁵ como uma necessidade metodológica. Atendendo a essa chamada de atenção tentei estar receptivo às questões que as crianças me colocavam, como estratégia para não cair num adultocentrismo, que se centra nos objetivos do pesquisador e menos nas interpretações e reflexões das crianças a partir das suas próprias experiências sociais. Nesse sentido, o diário de campo funcionou como um instrumento mediador da comunicação entre o investigador e as crianças.

Em sala de aulas, as crianças também solicitavam minha ajuda na resolução de exercícios propostos pela professora. Às vezes, elas encontravam dificuldades para fazer tais atividades e receavam expô-las à professora, por temor de serem repreendidas. A professora se mostrava por vezes impaciente para explicar mais de uma ou duas vezes as atividades, pois alegava que enquanto ela explicava as crianças brincavam. Daí ela explicava uma ou duas vezes apenas. Mas, por outro lado, as crianças viam-me como um “adulto competente” para ajudá-las a fazer as atividades, pois, observam-me escrever em meu caderno de campo e sabiam que eu tinha alguma competência para a escrita, então vinham até mim para solicitar ajuda.

Cristiano, Beny, João e Fátima eram as crianças que mais solicitavam minha ajuda. Solicitações das crianças para resolver exercícios tornaram-se frequentes a partir do momento que a minha intimidade com elas aumentou e se sentiam mais à-vontade para o efeito como documenta a situação etnográfica que descrevo a seguir:

Numa das aulas a professora exercitava as crianças na escrita das vogais (trata-se de uma aula de revisão). A professora escreve

⁸⁵ A importância da reflexividade por parte do etnógrafo, ou melhor, da necessidade do etnógrafo estar atento à reflexividade das crianças é também por Davis; Watson & Cunningham-Burley (2005) com crianças deficientes e Corsaro & Molinari (2005) com crianças em transição da pré-escola à escola do ensino fundamental na Itália.

as vogais no quadro e pede aos alunos que as identifiquem. Apontando com um pau a cada letra a professora pergunta: “Que letra é essa?”. As vogais estavam dispostas na ordem de A - U da esquerda para a direita. A professora, primeiro indica a letra A. E as crianças respondem em coro: “É a letra A”. Segue a sequência das letras até a última. Depois ela começa na ordem inversa. Algumas crianças não conseguem dizer o nome da letra e a professora diz: “Ah! Há meninos que ainda não conhecem as letras aqui”. Muda logo de estratégia e pergunta quem sabe ler todas as letras e algumas crianças levantam a mãos. Seleciona uma das crianças que se senta a frente. Ela vai e lê. A professora manda ela se sentar. E solicita a mais uma das que levantaram os braços. Tamy se levanta e corre ao quadro, lê todas as vogais e a professora elogia: “Isso Tamy. Viram como se lê. Agora quero aqueles que não levantaram as mãos. Você aí, nunca veio ao quadro, vem ler as vogais”. O menino lê a vogal A e para, depois lê E. A professora pede aos colegas que lhe ajudem e, que ele repita o que os colegas dizem. O menino repete. Depois a professora manda-o sentar e ordena que todos tirem os seus cadernos para escrever e diz: “Agora cada um vai escrever sozinho em seu caderno as vogais que a professora escreveu no quadro, certo?” As crianças respondem coletivamente: “Sim”. A professora: “Vamos começar a escrever, cada um deve escrever uma página e depois vir me mostrar, quero todo mundo a escrever, mãos a obra”. As crianças começam a atividade. Algumas visivelmente desesperadas, não conseguem escrever. Outras fingem estar a escrever enquanto brincam com seus amigos. Enquanto a professora mexe no celular, João vem até mim e diz: “Amigooooo, não estou a conseguir escrever aqui me ajuda”.

Fico sem saber o que fazer e pergunto para ele: “Te ajudar como?” Ele diz: “Escreve para mim amigo!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/15).

Aqui interessa comentar o autoritarismo da professora em relação às crianças. Observei que os desejos e vontades das crianças são muitas vezes desconsiderados pela professora. Assim como são desconsiderados os tempos de aprendizagem específicos das crianças. Sua postura autoritária não é personalizada, mas constitui um *modus operandi*⁸⁶ de professores das escolas primárias moçambicanas, ou seja, um *habitus*⁸⁷ no sentido em que Bourdieu confere ao termo. Digo que é um *modus operandi* dos professores das escolas primárias moçambicanas, não apenas pelas observações que fiz na escola pesquisada, mas em função também da minha experiência e observação enquanto professor primário em Moçambique.

Elena Colonna (2011, p.265-266) num artigo sobre metodologias participativas na investigação com crianças na periferia de Maputo em Moçambique, faz igualmente referência a esse *habitus* dos professores ao referir que ela não queria durante a pesquisa impor-se de um jeito autoritário, por isso, ela diz: “não gritei nem ameacei as crianças (que é o método dos professores ao qual elas estão habituadas), assim elas aproveitaram para conversar em voz alta, se deslocar dentro da sala e dançar, o que acabou por incomodar a diretora e os professores das salas ao lado que vieram reclamar”.

A desconsideração dos desejos, vontades e tempos específicos de aprendizagem das crianças explicam-se pela tendência da escola em homogeneizar as crianças e seus processos de aprendizagem como se todas estivessem caminhando ao mesmo ritmo. Sobre este aspecto Pierre Bourdieu (2011, p.53) em seu texto sobre “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” argumenta que:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação

⁸⁶ Modo de operar.

⁸⁷ Que segundo Bourdieu “é um conhecimento adquirido, [...] um capital, [...] indica uma disposição incorporada, quase postural” (2007, p.61), ou seja, “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz e perpetuar-se após a AP (Ação Pedagógica) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário internalizado” (2013, p.53).

para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. Assim, por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que partindo do zero e não considerando como dado, o que alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como, “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Neste capítulo narro minhas estratégias de entrada em campo, as escolhas metodológicas e as questões teóricas pelas quais optei para análise dos aspectos observados. Aqui descrevi a pesquisa com ênfase no âmbito do espaço da escola, onde procurei construir uma etnografia com o detalhamento de diálogos com as crianças, assim como descrições das experiências que vivenciei com elas. No capítulo seguinte apresento o ponto de vista das crianças sobre si mesmas e o brincar como constitutivo da infância.

4 “VOCÊ BRINCA, VOCÊ É CRIANÇA”: SER CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montar cavalo, é isso que ela faz. O brincar não tem nada haver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2011, p.230-231).

Neste capítulo analiso o que é ser criança na perspectiva das crianças envolvidas na pesquisa, a partir de suas próprias noções de infância. Descrevo com base no material fotográfico e nos desenhos produzidos, algumas brincadeiras que observei elas fazerem e demonstro a centralidade do brincar na constituição do ser criança.

4.1 O BRINCAR COMO CONSTITUTIVO DA INFÂNCIA

A frase “você brinca, você é criança” foi pronunciada por uma das crianças (Cristiano) da turma que eu acompanhava durante o trabalho de campo. Na ocasião do pronunciamento da frase, eu e Cristiano encontrávamo-nos no recreio, sentados no chão a lanchar, enquanto desenvolvíamos uma conversa sobre as suas atividades diárias, especificamente sobre o que ele gostava de fazer com os amigos do bairro e da escola. Ele contou-me durante nossa conversa no pátio da escola que uma das coisas que mais gosta de fazer com os amigos é brincar. O excerto abaixo descreve nosso diálogo:

“O que fazes quando acordas?”- Pergunto.

“Quando eu acordo, lavo a cara, escovo os dentes e vou brincar com os meus amigos”- Responde Cristiano.

“Vais brincar com os teus amigos?” - Pergunto.

“Sim”, responde Cristiano.

“Quem são os teus amigos?” – Pergunto.

“Você não conhece. Eles moram lá perto da minha casa”, responde ele.

“E aqui na escola tens amigos?” - Questiono.

“Tenho”. Ele responde.

“Quem são os teus amigos aqui?” – Pergunto.

“Beny, Juca, Manuel, êh são muitos”.

“Humm! Ok. O que você e seus amigos gostam de fazer aqui na escola?” - Insisto.

“O que mais gostamos de fazer é brincar”, - Responde.

“Porque vocês gostam de brincar” - Indago.

“Porque somos crianças”, responde.

“E eu que brinco com vocês sou criança”, - Pergunto.

“É (pausa) você brinca, você é criança” - Responde Cristiano (DIÁRIO DE CAMPO, 24/02/15).

Enquanto conversávamos tocou para irmos à sala. As crianças arrumam as suas pastas e correm para a sala, e eu vou junto com Cristiano. Na sala, sento-me com ele com intenção de continuar a conversa, enquanto a professora não retornava para darmos continuidade às aulas. Cristiano observou seu colega que brincava com um boneco e saiu da carteira onde estávamos sentados para ver o brinquedo. No tempo de deslocamento de Cristiano à carteira dos colegas, a professora entrou na sala e ele volta ao seu lugar e eu fui me sentar no meu. A frase “você brinca, você é criança” pronunciada por ele no recreio não me saía da cabeça, pois, ela parecia representar bem, aquilo que eu observava como essencial no cotidiano das crianças: *brincar*.

Brincar foi uma das atividades que mais vi as crianças fazerem, nos diferentes contextos das minhas observações (na escola, em casa e no percurso da casa à escola e vice-versa). Percebi durante o trabalho de campo que brincar é um elemento constitutivo do ser criança fundamental e que as crianças brincam o tempo todo. Para as crianças, não há distinção entre brincar e fazer outras atividades, a brincadeira acompanha todos os seus momentos diários (ver COLONNA & RUI, 2014). A frase pronunciada por Cristiano ressalta a centralidade que o brincar ocupa nas suas vidas cotidianas.

Segundo Finco & Oliveira (2011, p.72) a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar ganham potencialidade por meio das brincadeiras. Para as crianças “a brincadeira possui uma qualidade social de trocas” e através dela, “descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados” (*idem, ibid.*).

A centralidade do brincar é destacada também pelo estudioso das crianças e de suas culturas infantis, o sociólogo Manuel Sarmiento (2002) em seu artigo “Imaginário e Culturas da Infância” no qual argumenta que:

Brincar não é, portanto, exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, continua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2002, p.12).

Observei que o brincar se apresenta como atividade principal e indissociável de todas as atividades que faziam. Porém, na escola as crianças eram limitadas a possibilidade de brincar livremente e a tempo inteiro. Um exemplo dessa limitação que a experiência escolar impõe às crianças pode ser observado numa das falas da professora da turma, que disse no início de uma aula após o intervalo:

Tem hora de brincar, tem hora de estudar, agora é hora de estudar. Vocês não estavam no intervalo há pouco tempo? Lá é que é lugar de brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 24/02/15).

Como se pode ver na fala acima, a professora impõe às crianças as regras da escola e os tempos e lugares aos quais elas estão autorizadas a brincar. Observei por várias vezes cenários de inibição das crianças à possibilidade de ser o que elas querem ser (CORSARO, 2011, p.50), sobretudo, durante as aulas. No momento de aula a professora exigia frequentemente que as crianças se mantivessem quietas, que não fizessem barulho e que estivessem atentas às suas explicações.

Quando as crianças se revelassem desobedientes, a disciplina era imposta predominantemente por meio de duas formas: pela violência verbal e, em casos de reincidência, chegava à violência física (corporal). A brincadeira das crianças em sala de aulas era vista pela professora como uma forma de manifestação de indisciplina, de transgressão à regra e como contrária ao processo de aprendizagem delas.

Numa das conversas com a mãe de uma das crianças, essa me revelou que certo dia a professora mandou-lhe chamar à escola. Chegando lá a professora disse que havia a solicitado porque estava preocupada com o seu filho. Nas palavras da interlocutora:

A professora diz que Naldo brinca muito na sala e agita os amigos. Em vez de estudar ela diz que ele fica a exhibir lanche lá na escola e me chamava para eu falar com ele e evitar lhe dar lanche porque em vez dele ficar concentrado na aula, fica a conversar com os amigos sobre o lanche e às vezes comem na sala. Então agora vou evitar lhe dar lanche e vai passar a comer aqui em casa e depois vai à escola (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/15).

Apesar das regras impostas às crianças pela escola, ou no caso, pela professora, as crianças brincam mesmo nos momentos considerados pelos adultos como impróprios ou proibidos, desafiando as normas e de certa maneira resistindo ao poder disciplinar (FOUCAULT, 2013) que institui tempos e lugares para brincar e estudar como atividades separadas, que irei desenvolver com detalhes no capítulo que segue. As imagens apresentadas na sequência mostram as crianças brincando em sala de aula e transgredindo regras na ausência da professora na sala.

Figura 08 - Criança subindo nas carteiras.



Fonte: Registro do investigador (27/05/2015).

Nesta fotografia Juca aproveita-se da ausência da professora para pular sobre as carteiras, atividade que ele sabe não ser permitida e que, portanto, não faria na presença da professora. A ausência dela permite

que Juca e seus colegas possam ser eles mesmos, fazendo as brincadeiras que gostam do modo que os apetece, sem interferência de algum adulto que lhes diga o que devem ou não fazer. Um aspecto importante a destacar neste cenário é que a minha presença não as inibia de ficar à vontade, o que permitiu captar dados ricos da forma como elas experienciam a escola. A fotografia a seguir é igualmente um exemplo de resistência das crianças às normas escolares.

Figura 09 – Crianças subindo e pulando sobre as carteiras.



Fonte: Registro do investigador (13/03/15).

Outra brincadeira que observei em sala de aula e que chamou a atenção foi a imitação performática da Tamy (chefe da turma)⁸⁸ à figura da professora. A fotografia abaixo retrata essa brincadeira feita na ausência da professora da classe e na ocasião Tamy aproveitava para brincar de ser professora. Ela organiza seus colegas da turma e chama sua atenção para a aula. Na imagem que segue pode-se observar que ela está com um dos colegas, por ela chamado para resolver um exercício no quadro. O mesmo desloca-se até lá e resolve.

Tamy assume verdadeiramente o papel da professora adulta, imitando sua postura e modo de falar com as outras crianças (seus pares). Por vezes quando os colegas se negassem a ficarem quietos elas os ameaçava verbalmente e prometia ser violenta, caso não acatassem as suas ordens, tal e qual a professora fazia. Este é um exemplo que remete novamente ao conceito de cultura de pares e de reprodução

⁸⁸ A “chefe da turma” é uma das crianças que tem o papel de auxiliar a professora no controle da turma.

interpretativa de Corsaro (2011). A partir desses episódios percebi que Tamy conhecia muito bem os artifícios de que a professora se valia para garantir sua autoridade e legitimidade, como, por exemplo: falar muito alto e com tom de ameaça verbal e por vezes poderia até recorrer à força física para impor a ordem. Performativamente ela imitava o tom de voz, os gestos, mandava os colegas tal como a professora, mas seu objetivo diferentemente da professora, era recriar a partir da brincadeira esse mundo. Como argumenta Nunes (1999) em seu estudo sobre a “sociedade das crianças” Xavante, fazendo uma crítica à imagem corrente das crianças como imitadoras do mundo adulto, na antropologia:

A criança transita entre a imitação e a recriação com uma finalidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para a criança, é diferente do que para nós que, inclusive consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar (NUNES, 1997, p.43 *apud* COHN, 2002, p.232).

Figura 10 – Tamy brincando de dar aulas aos colegas.



Fonte: Registros do investigador (19/03/15).

Para além das brincadeiras em sala de aulas, observei as crianças fazendo outros diversos tipos de brincadeiras (no pátio da escola, durante o recreio, no caminho entre casa e escola e no contexto de casa). Das brincadeiras mais comuns que elas gostam de fazer destacam-se: correr, saltar, dar *pino*, brincar de carrinho, brincar de boneca(o), brincar

de papá e mamã, polícia e ladrão, construir casa, desenhar, subir e balançar, La-To-Le-Ta, *zotho*, luta, círculo entre outras.

A fotografia que apresento a seguir ilustra a imagens de crianças que brincavam de pular durante o recreio. O objetivo da brincadeira era ver quem pula mais que o outro, e elas pularam repetidas vezes para ver quem ganhava o primeiro lugar. Esse momento, assim como os outros, me chamou particular atenção para os processos de aprendizagem além da sala de aulas, ou seja, aprendizagem entre pares.

Figura 11 - Crianças brincando de saltar, durante o recreio.



Fonte: Registros do investigador (23/02/15).

A luta é outra brincadeira frequente entre as crianças na escola e no bairro. Este tipo de brincadeira é para as crianças uma das várias formas de construção de sociabilidade. Muitas vezes ao observar as crianças a lutar eu perguntava o que elas estão a fazer e elas respondiam que estavam a brincar. Elena Colonna (2012, p.127 *apud* GEERTZ, 1973) chama atenção para a necessidade de o pesquisador procurar os significados que fazem sentido para os sujeitos e não deduzir pela simples observação o significado do que eles fazem. Observando as crianças lutando, poder-se-ia pensar que se trata de “violência” entre elas, quando para trata-se verdadeiramente de uma simples brincadeira, sem alguma intenção de agressividade, como retrata muito bem a imagem a seguir.

Figura 12 - Beny e os amigos brincando de luta no recreio.



Fonte: Registros do investigador (05/05/15).

Nessa imagem, os amigos brincam de luta e pode-se observar que Beny (o menino deitado no chão) está visivelmente sorridente e feliz. Não se trata de um ato de violência entre as crianças, mas de uma brincadeira, que fortalece os laços de amizade entre ele e seus pares.

Já a fotografia a seguir, ainda no contexto escolar, mas fora da sala de aulas, registra momentos antes do toque para a formatura e posterior entrada das crianças à sala de aulas. Quando as crianças chegam à escola antes do toque elas se reúnem em pequenos grupos e fazem brincadeiras já conhecidas ou inventam brincadeiras novas. No caso desta foto a roda é uma brincadeira frequente, que consiste em as crianças darem-se as mãos umas às outras e girarem cantando e dançando, ou simplesmente girando. À medida que outras crianças chegam à escola vão sendo integradas na brincadeira com a permissão do grupo, revelando o aspecto inclusivo das brincadeiras.

Figura 13 - Crianças brincando de roda.



Fonte: Registro do investigador (06/03/15).

Dar pino e balançar na estrutura de ferro da escola são outras brincadeiras comuns que as crianças fazem no contexto escolar, como ilustram as fotografias a seguir.

Figura 14 - Crianças dando *pino* na escola durante o recreio.



Fonte: Registros do investigador (22/04/15).

Figura 15 - Crianças balançando na estrutura de ferro da escola



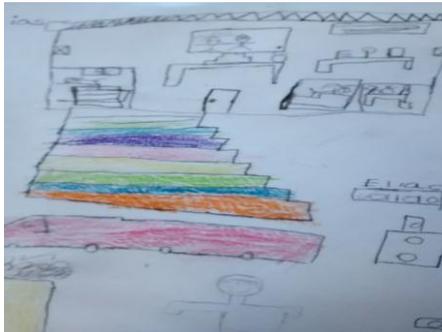
Fonte: Registro do investigador (19/03/15).

4.2 INFÂNCIAS ATRAVÉS DOS DESENHOS

O desenho livre foi interessante instrumento metodológico, na medida em que permitiu explorar uma diversidade de temas e questões de interesses das crianças. Temas como, por exemplo, cidade, escola, casa, família, gênero e sexo apresentaram-se como importantes para as crianças, embora uns tenham aparecido mais do que outros. A título de exemplo apresento a seguir alguns desenhos relacionados aos temas

citados. O primeiro desenho de Hélio que representa “A cidade”. O segundo é do Beny cujo tema é “Sexo”. O terceiro, de Juciara, “Relações entre meninos e meninas e casa”. O quarto do João sobre “A família” e o quinto de Juca sobre “A escola”. Os títulos de cada desenho foram elaborados com base nos comentários ou descrições feitas por cada criança sobre as representações dos mesmos.

Figura 16 - A cidade.



Fonte: Desenho do Hélio - Registro do investigador (16/03/15).

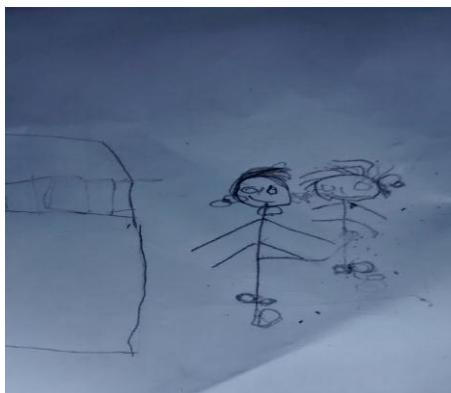
Este desenho representa para Hélio a cidade. Ao perguntar-lhe porque ele desenhou a cidade, Hélio respondeu que a desenhou porque gosta dela, mas também porque os seus primos moram na cidade. Perguntei-lhe então quais cidades ele conhecia, ele respondeu que conhecia Maputo. Pergunto que cidade é aquela que desenhou, ele diz que é a cidade de Maputo. Embora Hélio esteja dentro do município da Matola, ele não fala da sua cidade, pois, comumente os moradores da Matola consideram que cidade é Maputo, daí ser comum ouvir as pessoas dizerem: “vou à cidade” a referirem-se à cidade de Maputo e elas, estando na Matola. Pergunto para Hélio o que tem na cidade que ele desenhou. Hélio começa por descrever a casa: “Tem uma casa grande com escadas”. Depois descreve a mobília que está no interior da casa – “Dentro da casa tem uma televisão plasma, onde saem bonecos animados. Tem cama, mesa, sofá, cozinha...tem muitas coisas”. Segue para o exterior e diz “- Aqui fora da casa tem muitos carros que estão a passar, mas agora está a passar um machibombo⁸⁹ (referindo-se a

⁸⁹ Expressão para referir-se ao ônibus.

machimbombo/ ônibus) vermelho e atrás do machimbombo tem um semáforo e uma pessoa que está a atravessar a rua”.

Esta descrição de Hélio é um exemplo do potencial que o desenho tem como instrumento metodológico para explorar temáticas e questões de interesse das crianças, bem como, compreender seus mundos.

Figura 17 - Sexo.



Fonte: Desenho de Beny - Registro do investigador (16/03/15).

Este desenho, segundo Beny retrata um menino e uma menina a fazer sexo. Inicialmente fiquei sem saber que pergunta colocar e como, mas depois perguntei a ele, porque havia escolhido desenhar sobre sexo. Ele respondeu – “por nada”. Então perguntei quem era o menino e a menina que estavam no desenho. Beny disse que não sabia quem eram. Alguns colegas que estavam do seu lado riram-se e disseram: “- *Êdjêh*⁹⁰ Beny quem mandou desenhar isso aí, isso não se desenha”. Então perguntei por que não se desenha aquilo. Ninguém me respondeu e Beny sorriu e seus colegas também.

Beny não quis fazer mais comentários sobre o desenho. Respeitei seu desejo de não comentar e perguntei se podia ficar com o desenho ele aceitou. A recusa de Beny em comentar o seu desenho revela que as crianças sabem que sexo é um assunto considerado de adultos e que nelas, naquele contexto não só estão proibidas de fazer como de falar sobre. “Crianças não falam sobre sexo” – disse-me uma das crianças e

⁹⁰ Expressão para amedrontar.

essa ideia aparece na descrição de uma brincadeira que apresento no item seguinte. Mais uma vez o desenho mostra ser uma ferramenta interessante para explorar temas cujas crianças estão proibidas de falar, mas que elas têm conhecimento de sua existência.

Figura 18 – Relações entre meninos e meninas e casa.



Fonte: Desenho da Juciara - Registro do investigador (26/04/15).

Os desenhos de Juciara chamaram-me atenção pela presença persistente da relação entre meninos e meninas e das atividades das meninas em casa. Na fotografia à esquerda Juciara retrata uma menina e um menino que passeiam pelo bairro. Perguntei para ela qual era o objetivo do passeio deles, ou seja, para onde iam os meninos. Ela respondeu que não sabia, depois disse que eles estavam simplesmente passeando. Fiz outra pergunta, para saber se eles tinham alguma relação de parentesco, se eram irmãos ou primos. Ela respondeu que eram apenas amigos do bairro. Na segunda fotografia Juciara diz ter retratado sua casa. Segundo sua descrição a pessoa que está dentro de casa é a sua mãe e fora é ela e a irmã mais nova. Conta que nesse dia ela e a irmã acordaram cedo para ajudar a mãe a fazer a limpeza da casa. A mãe ficou a fazer a limpeza interior da casa e elas fora, porque como ela referiu: “fazer limpeza dentro é mais difícil”. Por isso, ela e a irmã escolheram varrer o quintal e cuidar das plantas. Perguntei se ela vivia apenas com a irmã. Ela respondeu que não, mas que como era desenho não colocou todos os membros da família por serem muitos. Depois

perguntei quem é que varria em casa dela. Ela disse que ela e mãe é que varrem – “Por quê?” Perguntei – “Oh!”- respondeu.

Embora Juciara não tenha sabido responder a pergunta, os seus desenhos são reveladores da sua experiência cotidiana, de que é sempre a mãe e elas que cuidam de casa. Os seus desenhos parecem expressar a ideia de que o lugar da mulher é o do lar, o de cuidar da casa e da família. Essa ideia aparece em uma conversa com a avó da Denila que disse:

A partir de seis anos já é boa idade para começar a ensinar a fazer trabalho: lavar a louça, varrer, arrumar a cama, ainda mais que é menina, tem que aprender a fazer isso para não sofrer (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/15).

Figura 19 - A família.



Fonte: Desenho de João - Registros do investigador (16/03/15).

De acordo com João, esta é sua família. Na descrição feita por ele no sentido da esquerda para a direita, está o pai, a mãe a irmã, a prima e ele. Na conversa que tivemos em torno da foto João revelou que faltavam algumas pessoas da sua família na foto, seu irmão e seus avôs que iria incluí-los em outra folha, pois, nesta já não cabiam. Durante a conversa perguntei ao João como ele diferenciava em seu desenho os homens das mulheres e ele respondeu que os diferenciava pelo cabelo. Observando com atenção nota-se que o cabelo aparece como marcador social de diferença entre homens e mulheres.

Figura 20 - O recreio na escola.



Fonte: Desenho do Juca - Registros do investigador (21/04/15).

Neste desenho Juca retrata o recreio na escola. Na conversa que apresento abaixo ele descreve o que está representado:

“O que você desenhou?”, pergunto.

“Desenhei a minha escola”, responde.

“Humm! Muito bonita a sua escola”, elogio.

“O que estão a fazer esses meninos?”, pergunto.

“Aqui sou eu, Naldo e Teló no intervalo”.

Responde e continua: “Tem um avião que está a passar lá no céu por cima da escola e nós estamos a dizer tchau para as pessoas que estão no avião”.

“E isto que está aqui em cima da escola pintado de amarelo o que é?”, pergunto.

“É um coração”, responde.

“Coração na escola?” Naldo colega e amigo de Juca pergunta admirado.

“- Sim”, disse Juca.

“Esse coração é de amor, eu amo minha escola”, disse (DIÁRIO DE CAMPO, 21/04/15).

Nesse capítulo tratei das noções próprias de infância na perspectiva das crianças. Busquei evidenciar como o brincar as constitui e como o início escolar é um marcador social importante da infância, definidora de uma nova etapa das suas vidas. Ir à escola para elas significa se tornar uma criança diferente das que não vão. Esse fato constitui um elemento importante no processo de se tornarem “crianças crescidas”, como localmente se designam as crianças com certo nível de

participação nas atividades diárias, no cuidado de si e dos outros (irmãos mais novos) e que vão à escola.

As fotografias e os desenhos mostram a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano e as variadas infâncias existentes no contexto de realização da pesquisa. As mesmas permitiram estabelecer uma relação de confiança e proximidade com os meninos e meninas da turma observada e, sobretudo, ajudaram a trazer elementos importantes para compreender o universo das crianças. No capítulo seguinte farei a descrição e a análise das observações realizadas no contexto do bairro/casa, do trajeto casa-escola-casa e da escola.

5 DA CASA À ESCOLA E VICE-VERSA

A casa⁹¹ e a escola são os principais contextos sociais nos quais as crianças pesquisadas passam a maior parte do seu tempo. Neste capítulo, abordo as atividades diárias desenvolvidas pelas crianças nesses espaços sociais, com especial atenção ao trajeto casa-escola-casa, evidenciando o modo como neles as crianças se constituem enquanto atores sociais plenos, protagonistas de suas próprias experiências e participantes ativas da vida social familiar, escolar e no espaço público.

5.1 A ROTINA DAS CRIANÇAS EM CASA

Conforme o descrito no item de apresentação das crianças, o cotidiano delas é marcado por diversas atividades, desde os cuidados com a higiene pessoal, alimentação, afazeres de casa e da escola, assistir a TV, brincar, cuidar dos irmãos mais novos até participar de atividades econômicas. Entretanto, ir à escola constitui um marcador central do tempo diário das crianças, introduzindo na rotina das crianças novos tempos e atividades.

Neste item pretendo apresentar as atividades que caracterizam a rotina diária das crianças em casa, antes de irem à escola e depois que voltam dela, fazendo recurso a exemplos de algumas crianças concretas, com o objeto de demonstrar o papel ativo que elas assumem na rotina familiar e como o tempo da escola marca esse cotidiano.

5.1.1 Antes de ir à escola

Sharon acorda às 8 horas da manhã, lava a cara e os dentes. Depois ela brinca com sua irmã mais nova (de dois anos de idade) enquanto sua mãe faz as tarefas domésticas. Durante a brincadeira por vezes ela vê TV ou faz as tarefas escolares. Às vezes, no dia que a irmã da Sharon dorme até tarde, ela acorda e ajuda a mãe nas tarefas domésticas: tirar a louça para lavar no quintal, varrer dentro de casa, etc. Mas, de acordo com a mãe essas tarefas ela faz quando quer. A tarefa principal dela costuma ser ficar e cuidar de sua irmã mais nova para

⁹¹ Por casa quero me referir aqui, não apenas ao espaço doméstico limitado pela estrutura física da habitação, mas também às ruas dos bairros onde as crianças brincam, as casas dos seus vizinhos como parte desse contexto, ou seja, o bairro apresentou-se na pesquisa como extensão de casa.

permitir que a mãe trabalhe. Sobre este aspecto de crianças de cuidam de outras crianças mais novas para permitir que as mães desenvolvam as suas atividades, Henri Alexandre Junod, missionário suíço em sua etnografia sobre os *Tsonga* do sul de Moçambique escreveu:

Quando uma criança “se torna um pouco firme”, a mãe, obrigada a lavrar o seu campo ou a cozinhar, começa a sentá-la no chão arenoso, depois de lhe ter cavado uma cova com cerca de dez centímetros de profundidade. Temos visto bebês *tsonga* de dois meses de idade já sentados. Mas isso não é bastante; por isso, a mãe procura uma rapariguinha que possa ocupar-se do bebê (*‘wa kutlanga naye’*, para brincar com ele). Será talvez uma irmã mais velha ou uma prima. Uma rapariguita de cinco a dez anos é bastante forte para isso. Muitas vezes admirei a paciência que estas amas em miniatura, às vezes pouco maiores que a criança que trazem ao colo, tem com os seus muito desagradáveis bebês (JUNOD, 1996, p.73).

O trecho citado é importante como demonstração de que a tarefa que as crianças assumem hoje de cuidar de outras crianças não é nova, mas de uma prática tradicional⁹². Um estudo atual e detalhado sobre esta atividade específica num bairro periférico de Maputo em Moçambique foi realizado por Elena Colonna no âmbito da sua tese de doutoramento. A autora demonstra a partir do material etnográfico gerado pela sua pesquisa quão complexa é essa atividade e como através dela e de outras, as crianças desde cedo participam ativamente na vida familiar, assumindo grandes responsabilidades como é a de cuidar de outra(s) criança(s) (COLONNA, 2012).

Para além da atividade de cuidar da irmã, costuma caber a Sharon o papel de fazer pequenas compras nas bancas da vizinhança, como, por exemplo, a compra de pão para o *matabicho*. Quando dão 9h30min a mãe diz para ela preparar-se porque está quase na hora de ir à escola. Ela toma banho e veste o uniforme enquanto a mãe prepara o *matabicho* e o lanche que ela vai levar. Por volta das 9h50min Sharon toma o *matabicho* e sai de casa normalmente às 10horas, passa buscar suas amigas do bairro com as quais vai à escola, ou é acompanhada pela mãe.

⁹² Tradição pensada aqui como algo dinâmico, sujeito a mudanças no sentido que lhe é conferido por Honwana (2003).

Denila, diferente de Sharon, acorda um pouco mais cedo, às 7 horas da manhã. Depois de lavar a cara e os dentes costuma ver TV (desenhos animados) ou resolver os exercícios escolares (TPC), caso não os tenha resolvido na noite anterior.

Às vezes também participa das atividades domésticas, ajudando a arrumar a cama, tira a louça para lavar no quintal, limpa o pó da casa a pedido da avó. Entre as 9 horas e 9h30min ela se prepara para ir à escola, arruma sua pasta, toma banho, veste o uniforme e *matabicha*. Entre as 10 horas e 10h15min ela costuma sair de casa para a escola na companhia de outras crianças vizinhas.

Desses dois relatos percebe-se que depois de acordar as crianças tem um curto período (2 a 3 horas) em casa. Uma boa parte do tempo delas nesse período (da manhã) é gasto na preparação para a escola, na organizar o material escolar, na realização do TPC, no banho e em vestir o uniforme escolar, assim como organizar o lanche que levam à escola (quando tem), embora haja também tempo para brincar e participar de atividades domésticas.

5.1.2 Após o regresso da escola

Uma das primeiras atividades costuma ser cumprimentar os familiares, depois tirar o uniforme, almoçar e ir brincar. Porém, nem sempre a sequência das atividades é tão linear assim.

Certo dia acompanhei Danilo e seu primo para casa. Ao chegarmos, eles correram para dentro tirar o uniforme e vestir a roupa de casa para brincar. Os amigos que já haviam voltado da escola apercebendo-se da presença deles em casa vieram de imediato com o objetivo de brincar.

A “mana de Danilo” (prima mais velha que cuida dele e do primo na ausência da mãe) preparava o almoço e sugeriu que eles almoçassem primeiro antes de brincar, mas Danilo e seu primo mostraram-se desinteressados pelo almoço e animados para brincar e estudar com os amigos.

Danilo entrou novamente para dentro de casa e saiu com um caderno e um carrinho, o primo lhe seguiu e também saiu com um caderno, juntaram-se aos amigos para estudar e brincar no quintal de casa como mostra a imagem a seguir.

Figura 21 - Danilo e os amigos a estudar e brincar em casa.



Fonte: Registros do investigador (12/03/15).

Observei nas várias vezes que visitei a casa das crianças que brincar era o que elas desejavam fazer após o regresso da escola. Os espaços de brincar costumam ser muitas vezes o quintal da própria casa, a rua ou o quintal da casa dos amigos vizinhos. Porém, é muito frequente encontrar as crianças brincando na rua. Como Colonna & Brás observaram e as imagens que apresento a seguir documentam:

A rua parece pertencer às crianças. São elas que vendem nas bancas, são elas que vão de um lado para o outro, sozinhas, com amigos, com os pais, às vezes carregando nas costas outras crianças. São as crianças que fazem da rua o seu tempo de jogos, são elas que desafiam os perigos e são sempre elas que não tem medo de se relacionar [...] (COLONNA & BRÁS, 2011, p.145-146).

Figura 22- Grupos de crianças brincando nas ruas.



Fonte: Registros do investigador (13 e 14/05/15).

Nas famílias da maioria das crianças observadas as mulheres⁹³ estão inseridas no circuito do mercado informal, no qual desenvolvem uma variedade de atividades: a confecção de alimentos para a venda, o comércio de carvão, lenha, produtos agrícolas ou de revenda de produtos importados (COLONNA, 2014, p.41). De acordo com Amadiume (1997 *apud* CASIMIRO, 2004, p.51) o controle do mercado informal pelas mulheres constitui a espinha dorsal da economia de subsistência africana. Uma das atividades rotineiras das crianças é que enquanto brincam, costumam colaborar no controle da “banca” de venda familiar, às vezes na própria venda, conforme ilustra a imagem a seguir.

Figura 23 - Brincar e controlar a banca.



Fonte: Registros do investigador (15/04/15).

Esta imagem é representativa do papel fundamental que as crianças têm na manutenção da economia familiar. Portanto, muitas vezes brincar não está dissociado do resto das atividades cotidianas e das atividades escolares como procurei mostrar no episódio etnográfico da casa do Danilo.

As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no contexto de casa são diversas, porém, brincar de papá e mamã é uma das mais difundidas

⁹³ Sobre as quais se espera que cuidem da casa, da alimentação da família e dos filhos (CASIMIRO, 2004; LOFORTE, 2003; COLONNA, 2014).

entre elas. No período de férias escolares das crianças realizei visitas à casa de algumas delas para observar os seus cotidianos em contexto de bairro. Certo dia caminhava em direção à casa de Janilson, uma das crianças envolvidas diretamente na investigação, e numa das ruas do interior do bairro vi de longe um conjunto de crianças que se encontravam a brincar. Observei sinais de fumo que saía do lugar onde brincavam. Fiquei curioso e me interroguei: “O que será que está a acontecer ali?”

Ao me aproximar cada vez mais delas comecei a sentir o cheiro da queimadura de cascas de coco. Passei curioso pelas crianças, mas não parei, continuei a andar. Observei que elas também ficaram admiradas em me ver por lá, pois, estavam mais habituadas a ver-me na escola e comentaram cochichando em changana “é ele, é ele... *hinôoo*⁹⁴, é aquele tio que vimos que estuda lá na escola!” Continuei a caminhar, mas a minha curiosidade era grande que me vi obrigado a voltar.

Apresentei-me para as crianças e perguntei o nome de cada uma delas e elas responderam. Pedi para observar o que elas estavam fazendo. Uma delas me pergunta: “Você é aquele tio que estuda ali na escola não é?” Referindo-se à escola onde eu fazia a pesquisa e onde ela estudava. Eu respondo: “Estudo lá sim”. Elas me deixam observar e pergunto se posso filmar e fotografar e elas me autorizam.

Um aspecto importante de observar foi o fato de minha presença ter interferido pouco, na medida em que as crianças sentiram-se à vontade para desenvolver suas atividades. Num “autêntico” ambiente de risos e conversas entre elas, envolvi-me, observando e conversando por cerca de uma hora:

“- O que vocês estão a fazer aqui?”- Pergunto.

“- Estamos a brincar”. Respondem as crianças.

“A brincar de quê?”- pergunto.

“De papá e mamã”- Respondem.

“Quem é papá?”. – Pergunto, e a minha trás vinha um menino, e os amigos dizem “está aqui, papá já acordou”, apontando para ele. Admirado pergunto: “Ah! Papá acordou?” Viro-me depois para ele e pergunto: “Papá é você?” Ele sorri para mim encabulado. E as outras crianças também sorriem e depois se perguntam: “E quem é mamã

⁹⁴ Expressão changana de afirmação ou confirmação de algo.

então?” Ao mesmo que tempo que elas, eu também fiz a pergunta: “E mamã quem é?”

Algumas crianças respondem “é Zuleika”, apontando para ela. Zuleika recusa, e diz: “*Yuh, Yuh, Yuh!*⁹⁵... não sou eu, não me *nhenhentsen*⁹⁶eu!” Zuleika aponta para a Denila. Madalena uma das meninas que também estava no conjunto aponta para Denila, que sorri encabulada. Todas elas riem-se e se divertem com isso.

“Ah é essa aqui?” Pergunto apontando para Denila. Minutos depois Denila finge estar zangada, e diz resmungando: “- Ah, estão me provocar!” Faz uma cara de zanga e simula chorar. Bate levemente com a mão na perna de Zuleika que está ao seu lado. Todas as crianças riem-se.

Zuleika havia colocado no fogo que elas produziram com as cascas de coco, uma panelinha que ela e seus amigos inventaram com latas de sardinha e de refrigerante encontradas no local onde brincavam. Na panela haviam colocado um pouco de óleo e depois de quente ela coloca lá dentro pedaços de batata, que haviam cortado. Pequenas gotas de óleo saltam da panelinha e, atingem sua perna. Ela grita sorrindo: “- Ahii!”. Sinal de que não foi nada grave. Todas outras crianças riem-se dela.

Uma das meninas presentes diz: “eu sei fritar!” E um menino afirma: “eu também” e continuam rindo. Zuleika coloca mais batata na panelinha e Quim (o menino mais velho dos presentes) diz: “*Yah*⁹⁷ já chega se não há de encher muito”. As outras crianças respondem: “*Êh*⁹⁸, põe lá mais, se é para encher!” Quim diz: “põe mais uma só”. Zuleika põe mais batata na panelinha. Quim diz: “Chega *pah* já não há de cozer isso aí!” Volta a saltar um pouco do óleo da panelinha para a perna de Zuleika e Quim diz: “Você pós com água é por

⁹⁵ Expressão usada para admirar ou negar algo.

⁹⁶ Palavra em changana que significa “não me chateie”.

⁹⁷ Expressão de afirmação, que significa “dizer sim”.

⁹⁸ Expressão de negação ou desprezo.

isso que saltou”. Todas elas ficam concentradas observando a batata a ferver na panelinha.

Manucha, outra criança presente no grupo diz para a Zuleika levar algo para virar a batata. Quim pergunta: “Já está a ferver? Arroz dele?” Todas outras respondem: “Arroz está lá”, apontando para onde estava a Maria, que diz: “- Ainda não cozeu *phelasse*⁹⁹!” Quim pergunta a Maria: “É você que está a cozinhar?” Maria responde que sim. Maria coloca as cascas de coco a arder sobre um papel e o fumo aumenta. Quim diz: “Maria *êsh!* Tira - lá isso aí. Você não está a ver que está a fazer muito fumo? Parece que estas a cozinhar coisas de verdade!” Outra criança do grupo diz: “enquanto é sujidade!”

Quim vai até onde está Maria e ajuda a retirar o papelão que queimava e produzia muito fumo. Manucha sugere por água sobre o papelão e Diva diz que não, porque ficou pouca água. Quim pega na garrafa com água e usa para apagar o fogo e o fumo provocado se reduz.

“Sempre brincam de papá e mamã?” – Pergunto.

Zuleika responde: “Sempre brincamos de papá e mamã”.

Pergunto se elas fazem tudo o que papá e mamã fazem. Zuleika responde que sim. Entretanto, ela própria afirma: “Mas só uma coisa que não fazemos”. Fiquei curioso e perguntei: “O que é que não fazem?”

Zuleika diz: “*Êh!* Não posso dizer”.

Digo para ela que vou guardar segredo e prometo que não conto a ninguém.

Todas as crianças riem-se e algumas dizem: “Eu já sei!”, outras “eu também!” “Eu também sei!”

Novamente pergunto: “O que é? É uma coisa que não podes dizer?”

“Sim” - Responde Zuleika.

“Vocês brincam de cozinhar, de lavar roupa, mais o quê?” – Pergunto.

Zuleika gagueja e diz: “...de muitas coisas, mas só pelos menos uma coisa!”

⁹⁹ Expressão changana que reforça o dito.

“Uma coisa que você não pode dizer? Por quê?”, pergunto.

Zuleika exclama: “*Êh!*” As outras crianças amigas riem-se.

“Vocês todos sabem eu não sei, me contem!”, digo.

Manucha diz: “Mano Quim aquilo ali!”

E Quim se ri, encabulado.

“Mano Quim sabe?” - Eu peço.

As crianças ficam envergonhadas.

“*Thimm!*” – diz Quim confirmando que sabe.

“Oque é? Contem-me lá é segredo?”- Eu insisto perguntando.

Zuleika diz: “É quando você nasce bebê!”

“É quando você nasce bebê?” - Eu pergunto exclamando. “Para nascer bebê faz-se o quê?”, pergunto intencionalmente, pois, já havia entendido de que assunto se tratava. As crianças se riem e Zuleika responde: “Sexo”. E ela se ri novamente e deita-se envergonhada no colo de Manucha.

“- *Ah!* Está bem, faz-se sexo!”, eu exclamo. Elas riem-se. Pergunto a elas se também costumam fazer. Zuleika refuta: “*Êh* não!” Com tom de seriedade. Insisto perguntando novamente se não fazem. Ela responde que não e diz: “Isso aí não é de pessoas pequenas”. Eu volto a insistir na pergunta: “Afinal essa coisa vocês não brincam?” Zuleika: “Êh, Não! Brincamos de todas as coisas de criança, todas as coisas de mamã e papá, mas isso aí não!”

“Mas Zuleika, essa coisa não podem brincar por quê?” - Eu pergunto.

Zuleika responde: “*Êh*, porque não é coisa de criança”.

“Coisa de criança é o quê?”, pergunto.

Quim exclama e diz: “*Ish*, essa foi boa!” E um dos meninos responde: “É brincado!”

“Mais o quê?”, pergunto.

Outra criança responde: “Carrinho”.

“E cozinhar é coisa de criança?”, pergunto.

Zuleika diz: “É! Nós temos que aprender essas coisas!” A tia da Zuleika chama-a ela se levanta e vai correndo.

Eu continuo a conversa com as crianças que ficaram e pergunto: “Onde encontram as coisas para cozinhar?”.

Uma das crianças diz: “Fósforo só!”.

Manucha diz: “*Hawena* onde encontraram coisas para cozinhar... mas você entende bem português você?!” E depois diz: “Eu não estava na hora em que andaram a trazer as coisas”.

Diva diz: “Nós compramos”.

Manucha pergunta: “E dinheiro, apanharam aonde?”

Quim alerta a Marta que: “Arroz está a andar a se despejar”. Manucha grita: “Yuran lá”, alertando a Marta que uma das crianças (a menor de todas) estava próxima do fogo de outro lado. Marta observa e vê que Yuran está ainda na visão dela longe do fogo e continua sentada a fritar batata no lugar da Zuleika.

Eu novamente insisto com a pergunta: “vocês compraram?”

Ninguém responde.

“Óleo quem trouxe?”, pergunto e depois digo que é segredo e que não vou contar a ninguém, que tudo fica entre nós.

Manucha e Diva trocam olhares e paira um silêncio. Manucha diz a Diva: “diz que fui eu”. Diva diz: “Não quero”. E todos se riem. E novamente ficam no silêncio.

Eu continuo perguntando: “E batata?” Marta diz que foi ela. Eu digo: “estou a ver tomate também, quem trouxe?” Respondem que foi Belucha. “Onde está a Belucha?” Ninguém responde. Marta mexe na batata que está a ferver na panelinha. Manucha grita: “*Humm*, mas você pensa que batata se mexe?” E todos se riem.

“E carvão quem trouxe?” Pergunto.

Respondem que carvão foi Zuleika.

“Como dizem!” “- Zuleka (riso)!” As crianças riem-se da minha dificuldade em pronunciar o nome da menina e brincam com isso.

“E as panelas quem trouxe?”, pergunto.

Manucha conta que as panelas apanharam ali onde se encontram a brincar e depois diz para a Marta: “Vai atender arroz que estão a brincar com ele com Yuran lá, *ah yuwípah!*” E as outras crianças

respondem: “Não está a brincar com arroz está a brincar coisas dele aquele ali”.

Eu vejo uma panelinha fechada e pergunto o que estão a cozinhar nela, elas respondem que é caril (molho). Pergunto se posso ver. Manucha e Marta dizem sim, mas Diva diz que não. Insisto e levo outro não da responsável pela panela, e todos se riem. Quim coloca uma pedra sobre a cabeça de Manucha e ela reclama: “*Yuwí*, mano Quim isso aí?!” Depois ela sorri e as outras crianças também. Manucha sopra o fogo e Quim ameaça apagar. Diva diz: “Basta nós acabarmos, vamos cozinhar de novo!” Marta diz “vamos cozinhar *xima*¹⁰⁰”.

Eu pergunto: “Tem arroz, batata, *caril*¹⁰¹ e *xima*?” Marta diz que tem. Manucha pergunta: “Onde está *xima* dele”. Marta aponta uma das panelinhas e diz: “Aqui vai sair *xima* com *caril*” e aponta noutra e diz: “aqui vai sair batata com salada e lá há de sair arroz com carne”. Manucha grita para Diva: “Dá licença, dá licença êh!” Diva afasta-se e ela sopra novamente o fogo. Quim depois grita também: “Dá licença!” E Manucha responde: “Entra, mas não pisa no chão”, Todas as crianças se riem (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2015).

Figura 24 - Brincar de papá e mamã.



Fonte: Registros do investigador (13/05/15).

¹⁰⁰ Um tipo de massa que geralmente se prepara com farinha de milho.

¹⁰¹ Molho que acompanha arroz ou xima.

Este episódio etnográfico remete à noção de *reprodução interpretativa* proposta por William Corsaro (2011), reforçando o argumento segundo o qual “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p.31).

Brincando de papá e mamã, como se pode observar, as crianças apropriam-se de papéis sociais de pai e mãe. Isso mostra como elas são afetadas pelo contexto social em que vivem, mas também, o produzem na interação com outras crianças, ou seja, nas suas *culturas de pares* (CORSARO, 2011).

5.2 O TRAJETO CASA-ESCOLA-CASA

O trajeto da casa à escola e vice-versa é sem dúvida um dos mais percorridos pelas crianças e, por isso, particularmente significativo. É uma viagem que se repete quotidianamente, cinco dias por semana, durante cerca de nove meses por ano. Porém apesar do seu carácter rotineiro, o percurso pode apresentar cada dia alguma novidade: uma companhia diferente, um desvio no caminho para acompanhar os amigos, a invenção de uma nova brincadeira (COLONNA & BRÁS, 2011, p.166).

Tocou o sinal para a saída. Enquanto arrumava o meu material, a professora saiu rapidamente da sala para a secretaria com o objetivo de deixar o livro de turma e correr para um compromisso que durante o recreio me falara que tinha e ao qual já estava atrasada. Depois que ela saiu da sala, as crianças levantaram-se correndo de suas carteiras e se aglomeraram na porta, tornando-se difícil a saída delas. Na porta, elas empurravam-se umas às outras para sair e gritavam¹⁰². Eu as observava enquanto terminava calmamente de arrumar.

Depois de todas elas saírem algumas ficaram na porta esperando por mim. Uma delas (João) me perguntou: “- Amigo você não sai?”. Respondi que estava a terminar de arrumar o meu material e que logo sairia. Juca (outra criança da turma) e sua irmã que anda na 5ª classe na mesma escola, estavam na porta. A irmã de Juca entra no horário em

¹⁰² Era comum ouvir na escola as crianças gritarem euforicamente ao tocar o sinal para o intervalo ou para a saída delas da escola.

que ele sai da escola. Ela pediu que sua amiga e vizinha Deusa (que estuda no período da manhã) que ia buscar sua irmã voltasse junto com Juca seu irmão. Deusa aceitou e disse ao Juca para que fossem juntos e eu pedi para ir com eles conhecer a casa dele. Mas, Juca não estava sozinho, com ele estavam seus colegas de sala, amigos e vizinhos do bairro com os quais ele normalmente volta a casa: Naldo e Teló.

Enquanto caminhávamos para casa de Juca, alguns metros depois de sairmos do portão da escola, Naldo parou junto com Juca e Teló. Deusa e a irmã mais nova avançaram. Eu estava um pouquinho mais adiantado que eles. Parei para observar o que eles faziam. Naldo tirou o seu lanche que restara do intervalo. O lanche era metade de um pacote de bolachas, ele distribuiu pelos amigos com os quais estava. Passaram outras crianças que Naldo conhecia e lhe pediram um pouco, ele deu a algumas, vendo que não caberia para todos eles disse às outras: “-Já não tem mais!” Fechou sua pasta e caminhou ao meu encontro. Convencido de que não seria contemplado na partilha do lanche, Naldo disse: “- Amigo *him*¹⁰³”. Esticou a mão com duas bolachas para mim, que as recebi e agradei. Nisso chegamos à avenida principal - Eduardo Mondlane (perpendicular à rua da escola). Um *chapa*¹⁰⁴ com letreiro¹⁰⁵ T3¹⁰⁶ para cidade da Matola e que supostamente se dirigia para lá pela avenida. De repente explodiu um dos pneus de trás e todos nós assustamos pelo estrondo.

As crianças que saíam da escola, umas param e outras correram. Naldo, Juca, Teló e eu paramos. Deusa e a irmã correram fugindo. Depois que o motorista do *chapa* conseguiu imobilizar o carro, Naldo disse admirado: “- *Hawena*¹⁰⁷”. Juca e Teló se mantêm atentos observando o carro por alguns segundos e depois Naldo comenta sobre o sucedido: “- É por causa de calor que o pneu explodiu”. De fato estava um dia de sol e calor escaldante.

Naldo faz uma relação com a cabeça dele que dizia doer: “- Até minha cabeça está a doer por cauda de calor”. Juca argumenta que não é por causa de calor que o pneu explodiu. Para ele foi um *pico*¹⁰⁸ que

¹⁰³ Expressão que significa “toma”.

¹⁰⁴ Transporte semi-coletivo de passageiros.

¹⁰⁵ Facha preta com a indicação do trajeto do transporte semi-coletivo de passageiros.

¹⁰⁶ É um bairro vizinho do Infulene, aonde se realizou a pesquisa.

¹⁰⁷ Expressão de admiração em changana.

¹⁰⁸ Um tipo de espinho que pode causar furos.

furou o pneu. Naldo complementando disse: “-É calor e pico que fizeram explodir”. Teló permaneceu quieto escutando os argumentos dos amigos.

Deusa e sua irmã tinham nos deixado um pouco atrás. Ela grita o nome de Juca, chamando-o para irmos depressa. Juca disse para nós: “-Vamos andar rápido”. Começamos a caminhar um pouco mais rápido. Enquanto caminhávamos, conversávamos sobre vários assuntos, mas naquele dia o assunto dominante era a explosão do pneu, que se comparava a outros acontecimentos por eles vivenciados (na sua maioria relacionada ao perigo).

Por exemplo, quando nos aproximávamos de uma das estradas movimentadas do bairro para atravessar, Juca recordou-se que não se devia correr na estrada e contou um episódio que acontecera com sua amiga, filha da amiga da mãe, que correu ao atravessar e foi atropelada por um carro. Eu perguntei para ele, se ela havia se ferido. Ele respondeu que sim, mas não muito, que só teve ferimentos ligeiros na perna e no braço. Juca depois disse: “- Minha mãe diz sempre que é preciso estar atento para atravessar, olhar para os lados para ver se vem um carro ou não e depois atravessar sem correr”. Quando nos aproximávamos à casa do Juca vinha em nossa direção a sua mãe¹⁰⁹, que ia à escola recolher dinheiro de contribuição dos pais para pagar o guarda escolar. Ao ver sua mãe Juca tirou a pasta de suas costas e pediu-me para segurar. Seus colegas-amigos – Naldo e Teló fizeram o mesmo e saíram correndo para encontrar a mãe de Juca, que depois de alcançá-la seguraram-na pela mão.

Ao nos encontrarmos a cumprimentei e disse que estava acompanhando seu filho à sua casa e que gostava de conversar com ela. Ela disse que eu poderia esperar-lhe em casa que não iria demorar. Segui com os meninos segurando as pastas deles até próximo de suas casas. Deusa e a irmã nos tinham deixado atrás, corremos até as encontrar na entrada de sua casa. Despediram-se de nós e entraram.

Deusa saiu ao me ouvir perguntar se ainda faltava muito, dizendo: “- Já não é longe, casa de Teló é ali”, apontando com o dedo. “- E de Juca e Naldo é perto também, são vizinhos de Teló”. Eles reforçaram a explicação de Deusa. Juca diz: “- Já não é longe, já chegamos”. Deixamos primeiro Teló em sua casa e entramos em casa do Naldo para

¹⁰⁹ Na primeira reunião dos pais e encarregados de educação ela foi escolhida para ser a “mãe de turma”.

conversar com sua mãe enquanto esperávamos pela mãe do Juca (DIÁRIO DE CAMPO 04/03/15)¹¹⁰.

Este episódio que acabo de narrar constituiu a minha primeira experiência de viagem com as crianças entre a casa e a escola. O mesmo é um exemplo da riqueza e complexidade que este percurso pode oferecer para a investigação com crianças.

O trajeto entre a escola e a casa com as crianças foi uma das estratégias metodológicas que adotei para compreender as suas experiências sociais. O uso deste recurso metodológico permitiu-me uma maior aproximação em relação às crianças (como se pode observar na fotografia que apresento a seguir), bem como acessar a outros contextos de vivência e aprendizagem cotidiana delas para além da escola (SPOSITO, 2003; TASSINARI; ALMEIDA & RESENDÍZ, 2014).

Figura 25 - Entre a casa e a escola: o caminho.



Fonte: Fotografia de Danilo - Registros do investigador (12/03/2015).

Como referi no capítulo anterior a este, na sua maioria, as crianças chegam à escola a pé (e o episódio que acabo de contar permite perceber isso). Andar a pé constitui a principal forma de mobilidade delas entre a casa e a escola, entretanto, não é a única. Existe um pequeno grupo de crianças que chega à escola de transporte público

¹¹⁰ Mais adiante retornarei a este episódio para destacar alguns elementos que considero importantes para a análise e compreensão do contexto estudado.

(*chapa* ou *machimbombo*)¹¹¹, de transporte particular privado contratado por um grupo de famílias ou de carro dos pais.)

Porém, o uso de cada um desses meios de transporte ou formas mobilidade depende das condições socioeconômicas e das decisões familiares, mas também da localização geográfica das casas das crianças, ou seja, da distância que separa a casa da escola. As poucas crianças que vão e voltam de transporte público também têm que percorrer alguma distância a pé para chegar à escola ou a paragem¹¹².

As crianças da turma que observei, na sua maioria, residem nos arredores da escola, a mais ou menos três a quatro quilômetros, o que permitia que seus deslocamentos cotidianos entre a casa e a escola, fossem feitos a pé. Como me relatou João, uma das crianças envolvidas na pesquisa: “- Amigo eu vou para a escola a pé porque minha casa não é longe, fica lá perto das *machambas*” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/15).

Numa outra ocasião em conversa Beny (também da turma observada) procurei saber com quem ele ia e voltava da escola, ele me disse: “- Às vezes é minha mãe que vem me deixar e a minha *mana*¹¹³ vem me buscar, mas, agora vou e volto sozinho. Minha casa nem é longe... Eu e os meus amigos vamos a pé” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/03/15).

Numa conversa com a avó de uma das crianças (Denila) ela disse em changana¹¹⁴:

Nos primeiros dias acompanhávamos a Denila para a escola, para que ela se socializasse com o caminho e com a nova escola (uma vez que Denila já tinha frequentado um estabelecimento de ensino – escolinha). Mas, agora ela vai à escola com outras crianças do bairro. Aqui na nossa rua tem muitas crianças que estudam na mesma escola que a Denila, então elas vão juntas (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/15).

As imagens a seguir ilustram um grupo de crianças caminhando a pé no trajeto da escola a casa.

¹¹¹ Transportes públicos e ou privados de passageiros.

¹¹² Ponto de ônibus.

¹¹³ Irmã mais velha.

¹¹⁴ Tradução livre do pesquisador.

Figura 26 - Caminhando a pé da escola a casa.



Fonte: Registros do investigador (02/03/2015 & 08/05/2015).

Embora, as crianças do contexto pesquisado gozem de liberdade¹¹⁵ para circular desde pequenas e não constitua novidade que aos seis anos de idade (idade prevista pelo SNE como ideal para início escolar) elas se desloquem sozinhas à escola, observei que nos primeiros dias de aulas algumas delas são acompanhadas à escola e levadas de volta para casa por um adulto (mães, pais, tios, avós) ou pelos seus irmãos mais velhos (estes com mais frequência). Porém, após uma ou duas semanas de ambientação com o percurso entre a casa e a escola e com o espaço escolar, elas passam a ir sozinhas, em grupo de amigos, vizinhos do bairro ou mesmo familiares (irmãos ou primos que frequentam a mesma escola). Como documentam as imagens a seguir:

¹¹⁵ Sobre este aspecto tratarei no item a seguir com mais detalhe.

Figura 27 - Crianças indo e voltando da escola.



Fonte: Registros do investigador (06/03/15 e 23/02/15).

Neste par de fotografias, a imagem à esquerda ilustra a chegada à escola de uma das crianças da turma que observei (Hélio), na companhia de sua irmã mais velha. A imagem à direita ilustra o regresso da escola à casa de outra criança observada (Tamy), na companhia de sua prima (que também frequenta a mesma escola) e de outras crianças. No conjunto de imagens que apresento abaixo, a que está à esquerda ilustra crianças atravessando a rua na companhia de outra mais velha (que é vizinha das outras duas crianças pequenas). A imagem à direita ilustra um grupo de crianças da mesma turma que caminham juntas para casa.

Figura 28 - Crianças caminhando juntas nas ruas.



Fonte: Registros do investigador (19/03/15 e 27/05/15).

Colonna & Brás (2011) observaram em sua pesquisa sobre a relação das crianças com ao espaço urbano em Maputo:

[...] as crianças mais novas que ainda vão à escolinha¹¹⁶ e, às vezes, as que estão nas primeiras classes do ensino primário costumam ir para a escola, acompanhadas por um adulto ou, mais frequentemente, por uma criança mais velha. Assim que as crianças vão crescendo, ganham mais autonomia e os irmãos mais velhos dão apenas uma olhadela de longe, enquanto conversam com os seus amigos. Mais tarde as crianças passam a ir sozinhas ou, junto com seus colegas. Porém a existência de ao menos uma escola primária em cada bairro garante que as distâncias a percorrer sejam sempre limitadas. Mas ao subirem de nível escolar, o número de escolas se reduz cada vez mais e, frequentemente, as crianças já mais crescidas têm de se deslocar para outro bairro para poder estudar (COLONNA & BRÁS, 2011, p.169).

Um dos primeiros aspectos que observei logo nas primeiras viagens realizadas com as crianças entre a casa e a escola foi que a ida e o regresso possuem características diferentes (COLONNA & BRÁS, 2011). Uma das principais diferenças entre esses dois trajetos é que na ida à escola as crianças têm como seu principal objetivo chegar no tempo estipulado, caso contrário, elas incorrem a sanções de diferentes tipos por parte dos professores (desde verbais até físicas). Na volta para casa elas tem uma liberdade maior para esperar os amigos, usar caminhos mais longos, pois nesta viagem não costumam ter horários rigorosamente marcados para chegar a casa.

¹¹⁶ Educação infantil ou pré-escolar. Como fiz referência na apresentação do contexto (capítulo I) a educação infantil ou pré-escolar em Moçambique “é atualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo sector privado” (PEE, 2012, p.12). É importante realçar que no caso das crianças da turma que observei apenas uma delas é que havia frequentado uma pré-escola. Muitas das famílias dessas crianças não possuem condições econômicas para manter seus filhos em uma pré-escola.

Observei também que na ida à escola as crianças fazem recurso a dois tipos de estratégias para chegar a tempo ou evitar o atraso e suas consequências. Uma delas é sair mais cedo de casa (numa hora e meia ou duas horas antes dependendo da distância entre a casa e a escola). Essa estratégia é muito recorrente. Ela permite que as crianças possam passar de casas de seus amigos com os quais vão à escola e brincar um pouco pelo caminho, bem como escolher caminhos a usar sem muita preocupação. E igualmente permite que elas cheguem cedo à escola e tenham ainda tempo para brincar com os seus colegas e amigos na/da escola.

Numa conversa com a mãe de Cristal e noutra com a mãe de Juca elas falaram-me que eles gostam de sair cedo de casa para passar buscar os amigos e brincar, mas, justificam como razão para a saída de casa mais cedo: “- Não atrasar na escola”.

Outra estratégia que as crianças usam geralmente quando estão atrasados é andar rápido ou correr. Também usar o caminho mais curto para “ganhar o tempo”. Observei várias vezes, crianças correndo para a escola com o objetivo de não atrasar ou mesmo atrasadas.

O tempo apresenta-se aqui como uma categoria central para a compreensão da vida cotidiana das crianças e da forma como elas se utilizam dele (CHRISTENSEN & JAMES, 2005; ZEIHNER, 2004; NIGITO, 2004). O episódio descrito permite observar que, embora as crianças estejam no tempo de ida à escola (tempo institucional), elas criam dentro desse outros tempos (tempo subjetivo), onde o brincar está sempre presente e, por vezes, em choque com o tempo da escola, constituindo-se como sistemas temporais não comunicantes (NIGITO, 2004, p.43-44).

A viagem de ida à escola muitas vezes limita a possibilidade das crianças esperarem pelos amigos, brincar no caminho por muito tempo, as brincadeiras são reduzidas e, algumas vezes, quando as crianças estão atrasadas, ausentes.

No regresso para casa as crianças dispõem de mais tempo, para conversar, inventar novas brincadeiras, desviar o caminho para acompanhar os amigos, parar para estudar, observar os acontecimentos à volta delas ou comprar lanche etc. Em geral as crianças podem andar mais devagar, percorrer caminhos mais longos e interagir e socializar com os amigos.

Retomando o episódio etnográfico que apresentei no início deste item, podemos observar alguns elementos comuns desde o momento de volta a casa. Uma das características frequentes deste trajeto é a paragem para comprar e ou partilhar o lanche que sobrou do recreio.

Como apresentei no episódio, Naldo dividiu com os colegas o seu lanche. Esse é um aspecto recorrente entre as crianças, sendo o lanche um dos elementos que se destaca entre as várias formas de interação.

O recreio e a saída da escola foram os momentos nos quais observei a troca de lanche, além de outros valores que são compartilhados. William Corsaro (2011, p.179) argumenta que o compartilhamento é um valor central e constitutivo da cultura de pares iniciais das crianças e que “nos primeiros anos de escola as crianças se beneficiam muito, simplesmente fazendo coisas juntas”.

As crianças param também para observar o que acontece no percurso, como no caso, a explosão do pneu foi um acontecimento que marcou a viagem naquele dia. Interessante foi observar as interpretações (relacionando a causa e o efeito) que as crianças construíram sobre o acontecimento. A associação que elas fizeram da explosão com o calor que se fazia sentir e com o pico, mostra como tais interpretações são elaboradas no contexto social de sua inserção.

A comparação da explosão do pneu com o pico tem a ver com fato de os quintais dos bairros periféricos de Maputo, na sua maioria, ter como vedação um tipo de planta com picos, denominada vulgarmente por *espinhosa*, pela quantidade de picos que a mesma possui e que as crianças sabem que o pico dessa planta é capaz de furar um pneu. Andar devagar, brincar e a conversa pelo caminho também se apresentam no episódio narrado.

Escutando a conversa das crianças durante o percurso, chamou-me atenção a noção de perigo e de cuidado que elas têm em relação ao atravessar a estrada, como Juca menciona no episódio. Ele demonstra ter conhecimento do perigo que andar na estrada representa e da necessidade de observar devidamente se vem ou não um carro e de fazer a travessia sem correr. A explosão do pneu do *chapa* e a relação que Juca faz com a conversa que teve com a mãe sobre os cuidados a ter ao atravessar a estrada levaram-me a pensar na importância que os acontecimentos que se dão no dia-a-dia no trajeto entre a escola e a casa permitem às crianças recapitular as aprendizagens do cotidiano em contexto familiar, mas também, aprender a partir de situações novas.

A invenção de novas brincadeiras é uma das principais características do percurso entre a casa e a escola. A primeira vez que observei esse fator foi quando saía da escola em direção à paragem de *chapa* e estava acompanhado de um grupo de crianças que também saía da escola para casa. Ao chegar à avenida principal, deparo-me com outro grupo delas que brincava no interior de uma vala como ilustra a imagem a seguir.

Figura 29 – Brincando numa vala de drenagem à saída da escola.



Fonte: Registros do investigador (02/03/2015).

Esta brincadeira chamou-me atenção e parei para observar o que elas faziam. Algumas das crianças que estavam comigo também pararam para brincar e outras continuaram a andar. No grupo de brincadeiras estavam envolvidos meninas e meninos de idades (entre 6-9 anos) e classes (de 1^a a 4^a classes) variadas. Perguntei a uma delas o que elas estavam ali a fazer:

“- Estamos a brincar”. – Ela respondeu.

“- A brincar de quê?” – Perguntei.

“- A brincar de quem consegue andar aqui na vala sem cair?” – Ela disse.

“- E você consegue andar na vala sem cair?” – Perguntei.

“- Sim”. – Ela respondeu.

“- Quer ver?” – Ela pergunta para mim.

“- Sim quero”. – Respondi (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2015).

A criança correu para seguir a sequência da fila e depois disse: “- Está a ver, está a ver tio eu sei andar aqui, eu nem caio eu”. Observei que a brincadeira consistia em um seguir atrás do outro e andar de forma equilibrada até ao fim da vala e retornar novamente ao início sem

desequilibrar e cair. Tinha sucesso na brincadeira quem conseguisse andar com equilíbrio e sem cair mais vezes. Mas, ninguém estava a controlar rigorosamente a brincadeira para saber quantas vezes alguém havia caído, ou seja, não havia um árbitro do jogo, todos eram árbitros de todos e o mais importante mesmo era participar da brincadeira. As crianças que não conseguissem equilibrar e caíssem, seus colegas e amigos riam-se delas e elas também de si próprias, mas não desistiam, retornavam de imediato à fila.

Um aspecto que sempre chamou a minha atenção em campo e que pode ser observado na imagem anterior e em outras imagens que apresento no trabalho é que, muitas vezes, os grupos de brincadeiras eram mistos quer em termos de idade e ou de sexo. Sobre este aspecto Nsamenang (2011, p.61) argumenta que em alguns contextos africanos as crianças são menos segregadas por sexo e idade e, passam maior parte de tempo em grupos mistos, tendo as relações de pares das crianças um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento delas.

Outro dia, indo para casa da Denila, observei pelo caminho uma série de brincadeiras que ela e seus colegas e amigos faziam: andar sobre a lateral de uma vala, subir em estruturas metálicas, pular em pneus, brincar de perseguição e corrida, dançar, cantar, desenhar e parar para conversar no caminho. As imagens ilustram algumas brincadeiras.

Figura 30 - Caminhando na lateral de uma vala.



Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).

Este par de imagens, diferentemente daquelas em que as crianças brincavam no interior de uma vala, ilustra uma brincadeira cuja lógica consiste em andar pela lateral da vala sem cair para o interior dela. As imagens ilustram outros momentos lúdicos durante o percurso, onde o desafio é escalar estruturas metálicas e degraus, além de equilibrar-se sobre pneus.

Figura 31 – Crianças subindo em estruturas metálicas.



Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).

Figura 32 - Sobre pneus e degraus.



Fonte: Registros do investigador (23/03/2015).

Na imagem que segue Flor e Margarida, amigas, colegas da escola e vizinhas do bairro interagem pelo caminho. Enquanto as acompanhava durante o percurso da escola a casa, elas inventaram uma brincadeira nova com folha de uma planta que encontraram no percurso. Cada uma delas arrancou da planta uma folha e, ambas fizeram-nas girar com a ponta dos dedos polegar e indicador da mão direita imitando o movimento de um moinho. A ideia da brincadeira era fazer com que a folha girasse cada vez mais rápida em seus dedos. Nesse processo uma exibia a outra como o dela gira mais.

Figura 33 - Flor e Margarida no trajeto da escola a casa.



Fonte: Registros do investigador (07/05/2015).

Estas imagens ilustram e demonstram como as crianças se apropriam dos espaços urbanos e de diferentes elementos na natureza durante o trajeto, mas também, como os espaços possibilitam a elas inventar novos tipos de brincadeiras, reinventando os espaços e a si mesmas. Observei que as crianças se utilizam de forma criativa e inventiva desses espaços, diferente das formas de apropriação dos adultos, constituindo suas próprias regras.

Silvano (2010, p.23) argumenta com base em Lévi-Strauss que a diferenciação social corresponde a uma diferenciação das representações do espaço, que pensar como as crianças se distinguem socialmente dos adultos pelas representações que elas constroem desses lugares.

Outra característica importante no trajeto entre a casa e a escola que observei nos percursos feitos com as crianças é a mudança de caminho ou desvio para acompanhar os amigos. Certo dia, saía da escola com João, que ia para casa e eu à paragem de *chapa*. Geralmente João tomava a mesma direção e sentido que eu quando saíamos da escola, mas nesse dia ele decidiu mudar de caminho. Ao sairmos do portão da

escola ele virou à direita. Admirado perguntei para ele: “- Tua casa não é lá?”, indicando com o dedo a direção que eu habitualmente via-o seguir. “- Assim também se vai para a minha casa”, disse ele.

Numa outra ocasião decidi cumprir a promessa que havia feito ao Naldo de acompanhá-lo a sua casa mais uma vez. Saímos juntos da escola, estávamos apenas eu e ele da turma, mas outras crianças caminhavam na mesma direção. Estranhei o fato de estarmos “sozinhos” e não com os seus colegas e amigos (Juca e Teló) com quais ele sempre volta, mas não o questionei. Seguimos por um caminho novo, que ele decidiu me mostrar. Perguntei-lhe se conhecia, ele respondeu afirmativamente que era o caminho que passa da casa de sua avó. Ao chegarmos próximo a casa dele, cruzamo-nos com a mãe de Juca que admirada por ver Naldo chegando “sozinho”, ou seja, sem os seus pares perguntou: “- E Juca?” Naldo respondeu que não sabia onde ele estava e eu disse que não o vi sair da escola. Naldo depois disse: “- Ele saiu primeiro, com Teló, eu vi. Aqueles ali mudaram de caminho! Eu disse Juca para irmos juntos desse caminho que usamos com tio Hélder, mas ele não aceitou”.

Eu não havia acompanhado esse momento, provavelmente ainda estava na sala quando tal conversa entre eles ocorreu. A mãe do Juca ficou visivelmente preocupada em saber onde o filho estava, pois, normalmente ele volta junto com Naldo. Minutos antes de entrarmos para a casa de Naldo, observamos de longe Teló. Aguardamos para que ele se aproximasse e perguntamos se sabia algo do Juca. Teló disse: “- Juca ficou lá na estrada a brincar com outros amigos dele”. Depois entrei para a casa de Naldo, saudei a mãe, fiquei um pouco a conversar e, logo me despedi e saí.

Chegado à principal avenida do bairro, vejo de longe uma criança parecida com Juca sentada em uma *barraca* defronte à avenida junto com outras crianças. Interrogo-me interiormente: “- Será o Juca?” Ao me aproximar das crianças observei que era ele de fato, como mostra a imagem, se encontrava estudando com os amigos. Perguntei-lhe o que faz ali, ele respondeu que estava a resolver TPC, que a professora deu para fazer e que os amigos dele estavam o ajudando.

Disse para ele que eu estava em casa do Naldo e que a mãe estava preocupada e que havia perguntado por ele. Ele responde: “- Já estou a terminar de fazer o TPC e vou para casa agora”. Pergunto quem são as outras duas pessoas que estão com ele. Juca responde que são seus amigos do bairro. “- Eles estudam na nossa escola?”, pergunto. “- Esse

aqui não! Estuda aqui no Dom Bosco¹¹⁷”. Aponta um dos meninos e depois diz: “- Este sim estuda lá na escola”. Não pude ficar mais tempo observando e liguei para a mãe a lhe informar que havia encontrado o Juca e que estava tudo bem com ele. Expliquei o que ele estava fazendo e que me dissera que já ia para casa. A mãe agradeceu.

Figura 34 - Estudando no caminho entre a escola e a casa.



Fonte: Registros do investigador (30/04/2015).

Outro dia, após o toque final do período letivo da turma que observava sai da sala e vi um aglomerado de crianças no portão. Como era habitual ver crianças que saíam e entram na escola se emprouando no portão, não dei a mínima importância para a aglomeração. Achei que fosse a mesma situação de sempre. Ao me aproximar do portão para sair observei que tinha uma criança no chão, praticamente do lado de fora da escola. Era Lino, uma das crianças da turma. Ele havia sido empurrado pelos colegas e batido com a nuca no chão. Estava ferido e sangrava um pouco, mas não parecia muito grave. Ajudei-lhe a levantar e o levei a secretaria da escola. Uma das funcionárias ajudou a lavar o ferimento de Lino com água e sabão e protegeu para que não infeccionasse. Depois ela disse que ele podia ir para casa.

Perguntei aos seus colegas que aguardavam preocupados com Lino, onde era a casa dele. Prontamente um grupo de crianças respondeu

¹¹⁷ Escola privada com participação pública.

que conhecia e que podiam lhe acompanhar. Algumas das crianças eram seus vizinhos (como João seu colega), mas outras não. Juca (outro colega seu) não era vizinho de Lino, mas, se dispôs a acompanhar junto comigo e outras crianças. Sabendo que Juca vive do outro lado do bairro perguntei para ele se a mãe não se zangaria por ele demorar chegar a casa ele respondeu que não. Tentei convencê-lo para que ele não fosse conosco, visto que voltaria tarde e eu teria que voltar com ele e acompanhá-lo até sua casa para explicar a mãe o que sucedera. Juca decidiu que iria acompanhar-nos e assim foi. Acompanhamos Lino até sua casa.

Ao nos aproximarmos da casa de Lino, uma das crianças vizinhas disse: “- Já chegamos, é ali em casa de Lino”, indicando como o dedo. Depois ele entrou no quintal de sua casa. As irmãs mais velhas do menino, admiradas por ver um adulto acompanhado de um conjunto, perguntaram que estava acontecer. O menino respondeu que estávamos acompanhando Lino, que havia caído e se ferido na escola. Entramos para casa do menino e fomos recebidos pelo seu avô (aparentemente de setenta e poucos anos), ao qual cumprimentei e expliquei o que havia sucedido com o neto. O avô agradeceu nossa atenção e nos despedimos. Usados um caminho diferente para passar e deixar João em sua casa, onde entramos para cumprimentar a avó e depois acompanhei o Juca à sua casa. Ao chegar à casa do Juca, sua mãe, preocupada, pergunta onde ele estava e ele diz que estava comigo acompanhando seu colega Lino. Depois de deixar Juca em casa despedi e fui a minha casa.

Figura 35 - Desvio no caminho para acompanhar os amigos.



Fonte: Registros do investigador (27/05/2015).

Figura 36 - Paragem no caminho para brincar.



Fonte: Registros do investigador (02/03/2015 e 07/05/2015).

Os episódios etnográficos relatados e as fotografias apresentadas neste item são demonstrativos da riqueza e complexidade que o trajeto entre a casa e a escola pode oferecer para quem pesquisa com crianças, revelando-se um contexto de pesquisa que merece um estudo mais aprofundado. Nesse percurso observei que as crianças tinham o poder de tomar decisões sem interferência dos adultos como, por exemplo, sobre os caminhos a usar para ir à escola e voltar para casa, decisão de esperar um amigo na ida ou na volta, a escolha livre do tipo de brincadeiras que as apeteçam fazer, a possibilidade delas poderem ser elas próprias.

Fazer esses trajetos com as crianças permitiu-me observar que as crianças são protagonistas na construção de suas experiências sociais e invenção de brincadeiras e que a sua presença e circulação pelo espaço transformam o ambiente, assim como elas também são transformadas pelo mesmo. O trajeto entre a escola e a casa é nesse sentido um espaço não apenas de trânsito, mas, de produção de interações e de tomada de decisões, que possibilita as crianças autonomia para serem protagonistas ou agentes de suas próprias experiências sociais.

5.3 O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

O dia-a-dia das crianças pesquisadas na escola começa às 10h50min e termina às 13h30min. Cerca de quase 4 horas por dia são

dedicadas diretamente à escola, isso se considerarmos apenas a partir do período de chegada das crianças no espaço escolar até a saída. Mas, se tomarmos em conta o tempo que as crianças levam para se organizar para ir à escola (como se pode observar no item 3.1.1), o percurso que elas fazem diariamente até ela e o tempo de regresso a casa torna o tempo escolar superior a 4 horas. O tempo da escola permeia toda a rotina das crianças, passando a ser um marcador do seu tempo diário.

A primeira atividade que as crianças realizam na escola é a formatura, como ilustra a imagem a seguir.

Figura 37 - Crianças na formatura da escola.



Fonte: Registros do investigador (08/04/2015).

A formatura é um espaço ritual de preparação diária das crianças para o início das atividades letivas. Ela consiste na organização dos meninos e meninas em filas, uns atrás dos outros, dos mais baixos aos mais altos, de acordo com a classe e turma a que pertencem. A organização é feita logo após o sinal de entrada na escola.

A cada dia é escolhido um (a) professor (a) para orientar as crianças, coadjuvado pelos seus colegas como se pode observar na imagem que se segue.

Figura 38 - Professora orientando a formatura



Fonte: Registros do investigador (19/02/2015).

A formatura é o primeiro espaço de aprendizagem das regras na escola, o momento de “inspeção” (FOUCAULT, 2013). Nela, as crianças são orientadas a marcar distância umas das outras, ficar em sentido, marchar, entoar o hino nacional e cantar. São, portanto, disciplinadas, desde o cumprimento do horário da formatura até a ocupação de seus respectivos lugares na fila e posteriormente na sala de aulas, o tempo da escola é um tempo cronometrado.

Na formatura, chamou-me atenção o uniforme das crianças, quase todas igualmente vestidas de calça ou saia azul escura e camisa azul claro, os movimentos ordenados e teor da letra de uma das canções (que apresento a seguir) que remetiam a uma “verdadeira” escola militar.

Marcha, marcha...
 Marcha, marcha companheiro!
 Marcha, marcha...
 Com força bater no chão!
 (DIÁRIO DE CAMPO 19/02/2015).

Depois da formatura que dura cerca de 10 minutos, o (a) professor (a) que orienta as crianças manda-as seguir em fila uma atrás da outra até a sala, sem desfazer a ordem. Os seus colegas ajudam-no na vigilância e controle das crianças. Porém, quase sempre há crianças que durante o caminho desfazem a fila, correndo para o interior da sala de forma desordenada. A essas se lhes era chamada atenção a primeira vez podendo incorrer a sanções verbais e até físicas, caso fossem reincidentes.

Na sala de aulas, cada criança tem seu lugar e um número (definidos pela professora nos primeiros dias de aulas) em função da

letra inicial de cada uma delas na lista organizada seguindo o alfabeto de A-Z. As crianças sentam-se em pares ou três em cada carteira, dispostas em fila, sendo o lugar da professora em frente delas como ilustra a imagem subsequente.

Figura 39 - Disposição das crianças na sala de aulas.



Fonte: Registros do investigador (16/03/2015).

Após a entrada na sala é feita diariamente a chamada para conferir quem está presente ou ausente. Aos ausentes lhes é marcada uma falta a qual devem justificar, caso não, atingido um determinado número elas podem ser reprovadas por excesso de ausência. As aulas iniciavam geralmente às 11 horas e são interrompidas ao toque do sinal ao meio dia para o recreio que dura cerca de 10 minutos.

Figura 40 – As crianças durante o recreio.



Fonte: Registros do investigador (24/02/2015).

As crianças retornam novamente à sala de aulas às 12h: 10min e as aulas continuam até ao toque do sinal às 13: 30min, hora em que o tempo letivo termina e elas se deslocam de regresso para casa. De acordo com o horário a aula de cada disciplina dura 45 minutos, sendo lecionadas as aulas de português e matemática, não sobrando tempo para a aprendizagem de outras matérias como educação musical, visual, educação física, entre outras disciplinas introduzidas no âmbito do novo currículo, em 2004.

A hierarquia e as relações de poder são facilmente notáveis, sobretudo, na relação professores-alunos em sala de aula, marcada pelo autoritarismo dos primeiros em relação aos segundos, que por vezes recorriam às diversas formas de violência como estratégia de garantia de legitimidade e autoridade.

A rotina das crianças na escola remete à análise feita por Foucault (2013) em seu livro *Vigiar e punir*, especialmente na terceira parte onde aborda a “Disciplina”. Ao fazer recurso ao método genealógico Foucault descreve e analisa a “disciplina” como uma técnica específica de poder sobre os corpos, cujo episódio etnográfico a seguir é exemplo:

Quarta-feira, 10h55min, caminhava muito apressado em direção à escola onde fazia a pesquisa de campo. Já estava atrasado para a aula. Quase próximo dela, a mais ou menos 150 metros, encontro duas crianças que caminhavam juntas para a escola, um menino e uma menina. Ambos caminhavam bem devagar enquanto brincavam. No sentido contrário ao nosso, ou seja, à nossa frente vinha uma senhora, supostamente saindo da escola. Apercebi-me que ela olhava para as crianças. Ao se aproximar das crianças a senhora disse com tom repreensivo: “- Hei vocês, andem rápido os outros já entraram lá!” Uma das crianças disse: “- Edjê¹¹⁸ já atrasamos!” Começaram a correr e eu corri junto. Ao entrarmos para o interior da escola, no pátio estavam alguns professores sentados por debaixo de uma mangueira, aguardando seus tempos de aula. Eles mandaram parar as duas crianças atrasadas e todas as outras que vinham por detrás de nós. Elas pararam e, um dos professores interrogou-as: “- Por que chegaram atrasados?” As crianças se mantiveram em silêncio, eu avancei um pouco para frente e fiquei observando de longe o que se faria com elas, antes de entrar para a sala. Como castigo, o professor mandou-as formar e marchar tal como seus colegas que chegaram cedo haviam feito. As crianças formaram e marcharam cantando. Depois o professor disse em tom de ameaça: “- Se vocês atrasarem de novo, amanhã será pior que isto! Ouviram?” As crianças responderam em coro: “- Sim!”. Dispensou-as do castigo para que elas se dirigissem a sala de aulas (DIÁRIO DE CAMPO 01/04/2015).

A disciplina na escola e na sala de aulas foi um dos elementos que chamou bastante a minha atenção. Ela estava presente a tempo inteiro e em várias situações desde a entrada das crianças na escola, até a saída desta da instituição. Desde a formatura até ao toque de saída, caracterizando o que Foucault chama de poder disciplinar.

¹¹⁸ Expressão que exprime aflição.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amara as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomies orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2013, p.164).

O sucesso do poder disciplinar está ligado à utilização de instrumentos simples, segundo Foucault (2013, p. 164), como “o olhar hierárquico, a sensação normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. Na sala de aulas o controle da disciplina das crianças pela professora se dava de diferentes formas. Entretanto, o modo como as olhava em situações consideradas por ela como de transgressão às regras instituídas, chamou-me atenção para o que Foucault (2013) chama de “vigilância hierárquica”:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 2013, p. 165).

Embora o autor se refira aos “olhares que devem ver sem ser vistos” (FOUCAULT, 2013, p.165), neste caso tratava-se também de olhares que viam sendo vistos. Era notável que determinados olhares da professora eram percebidos pelas crianças como sinal para se comportarem de acordo com as regras. Porém, os olhares de vigilância eram também das crianças: elas também vigiavam a professora para que pudessem fazer coisas que estivesse fora das regras instituídas. Um episódio etnográfico que exemplifica bem o que quero mostrar é o de Beny chupando gelo doce na sala de aulas, mesmo sabendo que é proibido:

Volto do recreio e me sento junto com Beny que comprou um gelo doce e que não acabara de chupar no recreio. Ele entrou com o gelo doce para dentro da sala de aulas. Beny sabe que é proibido comer na sala e sabe que se a professora o descobrir incorre a riscos de ser severamente punido por ela (verbal ou corporalmente). Mesmo assim, ele se arrisca a chupar o gelo doce na sala de aula. Enquanto a professora escrevia no quadro, virada de costas para os alunos e defronte ao quadro, ele chupava o gelo doce e quando ela se virava para a turma ele escondia o gelo. E ele me pergunta: “amigo você quer?” Eu digo que sim e ele diz para mim: “mas a professora não pode ver! Ouviu amigo!” Eu digo que sim que ela não vai ver. Ele me passa o gelo e eu chupo e depois o retorno. Ambos controlávamos a professora enquanto ele chupava o gelo, assim foi até acabar o gelo sem que a professora nos descobrisse (DIÁRIO DE CAMPO, 01/04/2015).

Isso nos revela que, apesar das técnicas disciplinares exercidas sobre os corpos das crianças na escola, elas resistem de diversas formas. Este exemplo de resistência ao exercício do poder e às regras escolares sobre elas mostra duas coisas. Por um lado, as crianças conhecem e dominam as regras. Por outro, elas, ao contrário do que se pensa comumente, são competentes. Este caso mostra que as crianças sabem muito bem como driblar as regras instituídas pela professora ou escola e “resistir” ao poder dos adultos. Segundo Corsaro (2011, p.85) a resistência ou “o desafio das crianças em relação à autoridade adulta também é uma característica essencial das culturas de pares infantis nas sociedades contemporâneas”.

O conceito de *ajuste secundário* que William Corsaro (2011) toma emprestado de Goffman parece-me igualmente caber bem para explicar este caso e outros que apresentei ao longo do trabalho. Por *ajuste secundário* Goffman (1961, p.189 *apud* CORSARO, 2011, p. 55) entende como:

Qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os

pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter e, portanto, o que ele deveria ser.

Neste episódio que acabo de apresentar é justamente este o cenário. Beny, ao chupar o gelo doce na sala de aulas, responde à regra escolar em vigência (o que demonstra que a mesma está operando), e usa (com a minha cumplicidade) uma “estratégia de ocultação”, fugindo à regra que proíbe comer dentro da sala de aulas. Cindy Clark (2013) denomina esse contínuo comportamento das crianças de resistência às normas escolares instituídas pelos adultos, que tendem a transformá-las como seres adultos de “atividades clandestinas”.

De acordo com Foucault (2013, p. 132) “o corpo como objeto e alvo de poder” é uma descoberta da época clássica e desde então é visto como algo “que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam”, e a disciplina é o dispositivo que possibilita esses processos (SINGER, 2010, p.34).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas (FOUCAULT, 2013, p.133).

Para Singer (2010, p.34) esses procedimentos atingem na modernidade o nível de detalhe, com o objetivo de máxima eficácia física e psíquica, por meio do controle contínuo. Diferente da Idade Média, não mais se trata de obter renúncias pelo sacrifício, mas de “produzir uma individualidade obediente, utilizando-se de técnicas disciplinares”. A formatura na escola observada constitui uma dessas técnicas ou *dispositivo de controle*:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do íntimo e do infinito (FOUCAULT, 2013, p.136).

A disciplina segundo Foucault (2013, p.133) fabrica corpos “dóceis” – submissos e exercitados. Ela “procede em primeiro lugar à

distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso utiliza-se de diversas técnicas” (p.137), a formatura é uma dessas técnicas.

Singer (2010, p.35), dialogando com Foucault (2013) argumenta que a disciplina é eficiente pela domesticação e normatização, não bastando punir. A autora defende que novas técnicas de vigilância são necessárias para corrigir, reeducar, organizar o tempo e o espaço, formulando novas técnicas de vigilância. Assim, o cotidiano da escola observada encaixa as crianças naquilo que Singer (2010, p.36) chama de educação moderna, enquanto:

[...] um modo específico de dominação, que se dá por meio da normalização. O educador vale-se da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que podem ser corrigidos e reconduzir os desviantes para a conduta prescrita. Como resultado tem-se o próprio indivíduo sujeito, efeito do poder disciplinar.

Neste item analisei alguns elementos do cotidiano das crianças na escola, com destaque particular para o exercício do poder disciplinar e seus efeitos sobre elas: a formatura, o uniforme, a organização do espaço escolar, o controle sobre o tempo (das crianças, mas também de professores com o livro ponto), a hierarquia, vigilância e relações de poder. Demonstrei que o exercício do poder disciplinar sobre as crianças não se dá de forma passiva, mas que elas são sujeitos ativos nesse processo, assim como resistem utilizando-se de diversas estratégias, subvertendo a ordem instituída através de comportamentos ou brincadeiras proibidas ou em momentos e lugares não autorizados.

No conjunto do capítulo apresentei as diversas atividades que as crianças desenvolvem no seu cotidiano e o tempo da escola como marcador do tempo diário das crianças. Entretanto, o trajeto casa-escola-casa assume um lugar central, na medida em que nele se destaca o protagonismo das crianças na constituição de suas próprias experiências. Em seguida apresento em jeito de considerações finais as lições aprendidas da pesquisa etnográfica com crianças e as contribuições que ela oferece à Antropologia no geral e especificamente à Antropologia da Criança, da Educação e aos Estudos Sociológicos da Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo neste trabalho foi compreender as experiências de início escolar na perspectiva de crianças de seis anos de idade, que frequentam uma turma da 1ª classe em uma escola pública num bairro periférico de Maputo. As crianças envolvidas na pesquisa são igualmente residentes do bairro onde a escola se encontra localizada. Elas pertencem a famílias alargadas, na sua maioria de renda econômica baixa e que tem o comércio informal como principal fonte de renda ou como fonte de renda complementar.

A pesquisa teve a duração de aproximadamente quatro meses, cerca de catorze semanas. A mesma foi realizada em diversos contextos: na escola, no trajeto casa-escola-casa e em casa. Para realizar a pesquisa utilizei-me da etnografia como recurso metodológico, baseado principalmente na observação (direta e por vezes participante), nas conversas com crianças e adultos e no registro das observações e conversas em um caderno de campo, posteriormente transcritas para um diário. Além da observação e conversas usei outras técnicas que foram igualmente importantes: a fotografia e o desenho.

A escolha da etnografia como recurso metodológico fundamenta-se no fato de que as experiências sociais só são possíveis de captação pela observação e vivência na prática. Isso significava fazer parte do grupo social estudei, pois, como refere William Corsaro (2011, p.63) para efetuar observações de crianças, “primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante”. Portanto, a captação das experiências de início escolar na perspectiva das crianças exigiu um grande desafio, o de “conquistar a aceitação nos mundos infantis” (CORSARO, 2011, p.63), no qual acredito ter sido bem sucedido. A superação desse desafio foi fundamental para a realização deste trabalho.

Conquistar tal aceitação foi “especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil” (idem, p.63). Realizar a etnografia significou construir uma relação diferente com as crianças baseada não no paradigma adultocêntrico que considera as crianças como um adulto em miniatura, seres sociais incompletos (NUNES, 1999), mas, no novo paradigma da infância, que as considera como atores sociais plenos (SARMENTO & PINTO, 1997).

As conversas e vivências com as crianças, assim como os desenhos e fotografias, permitiram-me de certa maneira entregar a elas a

agenda da pesquisa. Elas é que muitas vezes controlavam o passo e a direção das conversas e as temáticas a apresentar no formato de desenhos, o que permitiu levantar e explorar tópicos que fossem relevantes “com relativamente pouca participação da minha parte” (MAYALL, 2005, p.139). A observação permitiu-me ver o não dito pelas crianças e foi de extrema importância em todos os contextos de investigação. Essa mesma perspectiva permeou minha escolha por uma escrita de texto de valorização das falas e práticas infantis, possibilitando-me o papel de mediador das vozes das crianças.

Este trabalho contextualiza as experiências de início escolar das crianças investigadas e demonstra que estas estão inseridas num âmbito social mais amplo da vida delas.

Um aspecto importante que a etnografia permitiu concluir foi sobre a disciplinarização dos corpos das crianças na escola. Logo ao entrar para a escola, as crianças são educadas a “constranger seus corpos” (FINCO & OLIVEIRA, 2010, p.68) por meio do que Michel Foucault (2013) chama de disciplina. O tempo disciplinar se impõe pouco a pouco na prática pedagógica (FOUCAULT, 2013, p.153).

Pude perceber que a disciplina, segundo Foucault (2013), visa adestrar, tornar os corpos dóceis, normalizar os corpos por meio do poder disciplinar e de suas técnicas. A disciplinarização dos corpos das crianças na escola inicia com o toque de entrada quando as crianças são orientadas obrigatoriamente a formar, organizadas em filas conforme a classe e a turma: a marcha, o distanciamento, o sentido e silêncio, a vigilância hierárquica, a punição, etc. Mecanismo que se estende para a organização das carteiras na sala de aulas, o controle do tempo do intervalo, a relação com os professores e se encerra com o toque de saída da escola.

Cabe realçar que o poder disciplinar não se encerra na escola e que não só são as crianças disciplinadas: o tempo que gira em torno da escola passa a ser um marcador social que se estende às famílias que passam a incorporar os horários escolares em suas rotinas diárias.

A partir da história da educação em Moçambique, onde o sistema educacional foi ao longo dos anos centralizado e colocado a serviço do diferentes modelos de desenvolvimento adotados pelo Estado moçambicano, nos deparamos hoje com a política de inversão, que descentraliza a gestão da educação na busca de valorizar os conhecimentos e experiências locais, a partir da reforma curricular em 2004.

Apesar dessa política descentralizadora, a herança autoritária e hierárquica do período colonial e pós-colonial ainda permanecem,

estendendo-se no cotidiano, como se conclui a partir da observação das relações entre professor-aluno, como nos ajuda a concluir Buendía Gómez (1999, p. 411) “A escola reproduziu o autoritarismo que se tinha transformado em prática social”. Essa herança autoritária marca ainda hoje a experiência inicial das crianças no ingresso à escola. Uma importante conclusão deste trabalho que só pode ser obtida com o foco em crianças é que, apesar do poder disciplinador, as crianças encontram estratégias e maneiras de burlá-lo, especialmente em sua agência observada nos caminhos. Ali os tempos escolares são estendidos a partir de uma outra lógica: as vivências e experimentações das crianças nos caminhos.

Concluo com o trabalho etnográfico que as crianças gostam da escola, apesar de experiências constrangedoras de controle dos seus corpos. Gostam dela porque aprendem a ler, a escrever e contar, mas principalmente porque a escola junta colegas, amigos e vizinhos do bairro, e permite criar espaços e tempos para brincar e jogar, bem como, possibilita às crianças um espaço de autonomia, protagonismo e de “liberdade” em relação aos adultos, especialmente no caminho entre a casa e a escola. Observei que o percurso que as crianças fazem cotidianamente é na verdade um espaço de constituição de suas experiências enquanto crianças em início escolar. O trajeto permite as crianças serem elas mesmas e a tomar decisões mais livremente sobre as brincadeiras e o tempo, sobretudo, no regresso a casa.

Um elemento importante, porém, desconsiderado pela cultura escolar que não posso deixar de mencionar são as redes de colegas, de amigos e vizinhança das crianças (PINTO, 2002). Observei que essas redes especialmente as de amizade e vizinhança já existiam fora do ambiente escolar antes das crianças ingressarem para a escola. O início escolar permite que na sua maioria essas redes sejam ampliadas, reforçadas e sirvam de apoio às crianças para a sua familiarização com o novo ambiente. Essas redes jogam um papel fundamental também na aprendizagem escolar das crianças como procurei evidenciar ao longo do texto. A ideia de rede é importante para mostrar que as experiências vivenciadas ao iniciar a escola não são totalmente desconhecidas, devido às trocas que elas estabelecem com outras crianças de idade e experiências diferentes (incluindo aquelas que já frequentam a escola). Esse aspecto recorda-me a argumentação desenvolvida por Ricardo Vieira (2013, p. 111) segundo a qual:

A educação não remete apenas para a escola, como tantas vezes se esquece. Se o sentido

corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito faz notar que a escolarização dá a crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e a construção identitária. [...] E a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola.

Portanto, as crianças chegam à escola sabendo da experiência escolar dos irmãos, vizinhos e amigos que frequentam a escola, o que se faz na escola, como formar, como se sentar numa carteira, sabem que devem obediência ao professor (a) e conhecem as regras de jogo escolar, mesmo as que tem o contacto direto com a escola pela primeira vez.

Outro aspecto conclusivo a partir da observação e da convivência com as crianças é que “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” (SARMENTO, 2004, P.15) das crianças envolvidas na investigação. Brincar para estas crianças é simultaneamente “um ato de criação” e de resistência à cultura escolar. Como afirma Marita Martins Redin (2009, p.118-119),

Embora não possamos deixar as influências das demais culturas, como a midiática, a própria cultura escolar, que também são produzidas a partir das influências dos adultos sobre as crianças, é também necessário considerar esse espaço-tempo de brincadeiras como resistência, como transgressão ao poder adultocêntrico.

Na mesma linha de argumentação, Finco & Oliveira (2010, p.70), a partir da pesquisa que realizaram sobre “a pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil”, observam que:

As relações entre as professoras e crianças mostraram muitas vezes o esforço de sujeição das crianças pequenas, evidenciando como corpos são conformados de um modo profundo e desigual,

como são capturados pela rede de discursos e práticas educativas, cotidianamente.

Porém, as autoras demonstram que, apesar do esforço adulto de conformação dos corpos, as crianças “encontram espaços para a transgressão, superação e para a expressão de seus desejos”. No caso das crianças envolvidas na pesquisa a brincadeira constituía esse elemento de transgressão como procurei demonstrar a partir dos dados empíricos e ilustrações fotográficas. Dessa forma elas, “com seus corpos e suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centralizados no adulto [...], mas também, se constituem a partir de forças contrárias a essa iniciação que se faz nas instituições de educação à criança [...]” (FINCO & OLIVEIRA 2010, p.72).

Uma das minhas conclusões da observação de campo soma-se a de vários estudiosos das crianças e das culturas infantis (referidos ao longo do trabalho): as crianças aprendem em colaboração, querem trocar e buscam a ajuda mútua. Como refere Corsaro (2011), as crianças gostam de fazer coisas juntas, nesse fazer junto elas geram significados partilhados e criam uma grande variedade de rotinas comportamentais e de brincadeiras que constituem sua forma de participação social e controle sobre suas atividades.

Entretanto, do ponto de vista do discurso dos professores e dos planos educacionais em Moçambique a aprendizagem colaborativa e centrada nas crianças apareça como um valor e um recurso metodológico importante, mas, na prática cotidiana da escola, a predominância de uma epistemologia racional e adultocêntrica, que valoriza a competição¹¹⁹ e que separa a brincadeira da aprendizagem, o racional da emoção (MATURANA, 2001) é forte e predominante.

Diversas vezes em sala de aulas presenciei situações em que a professora da classe dizia: “agora é hora de estudar e não de brincar!” A brincadeira é vista majoritariamente pelos adultos na escola¹²⁰ como um momento que atrapalha o processo educativo, de não aprendizagem e inclusive de indisciplina. Esta observação dialoga com a argumentação desenvolvida por Redin (2009, p.123) segundo a qual, a escola “não

¹¹⁹ Segundo Maturana (2001, p.13) “a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro”.

¹²⁰ Arrisco a dizer que parcela dos familiares pensa da mesma forma, com vastos exemplos citados anteriormente.

consegue reconhecer a importância do brincar para as crianças”. A autora defende que para as crianças:

Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito, para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. Brincar é também uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. [...] Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância.

Pude observar isso no contexto social das crianças pesquisadas, marcado por dificuldades econômicas e sociais. Ainda nesse sentido, concordo igualmente com Maturana (2001, p.18) quando argumenta que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” e que “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção¹²¹” (id. p.23). As crianças envolvidas na pesquisa demonstram isso a tempo inteiro nas suas interações quer dentro, assim como fora das paredes da escola.

Esta pesquisa demonstra empiricamente o que defendem os teóricos da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância: as crianças são seres sociais autônomos e protagonistas das suas experiências sociais. Através desta pesquisa verifiquei que “as crianças concretizam e expressam o seu processo de participação na vida social e na construção da própria infância” (NUNES & CARVALHO, 2007, p.1).

O trabalho aponta para a escola como um marcador social da infância das crianças, na medida em que ela ocupa uma parte significativa de seus tempos diários, muda suas rotinas e de suas famílias. Na concepção nativa o início escolar é incluído no conjunto

¹²¹ Por emoção Maturana (2001, p.15) conceitua como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”.

das responsabilidades que faz das crianças “crescidas” (categoria nativa) como: cuidar dos irmãos menores, da higiene pessoal, cuidar da banca e participar das atividades domésticas, diferenciando-as das crianças pequenas, que ainda não vão a escola e assumem poucas responsabilidades. Portanto, ir à escola, reforça as responsabilidades da criança no âmbito familiar e constitui novas responsabilidades (como as tarefas escolares).

Portanto, evidencio nesta pesquisa que o início escolar é um momento de mudanças, mas também, de continuidades, pois, se trata de uma experiência que não é tão inicial como eu imaginava dado que as crianças estão inseridas em redes de amizade e parentesco que as permitem construir um conhecimento sobre a escola, antes mesmo de iniciarem.

Outra contribuição desta investigação, que eu considero central, é a demonstração da existência de outra concepção de infância no contexto de vivência das crianças. Uma compreensão que escapa à concepção de infância hegemônica ocidental, segundo a qual o lugar da criança é na escola e que a única atividade das crianças é a brincadeira. Embora a brincadeira se apresente como uma das atividades centrais do cotidiano das crianças, meninas e meninos participam ativamente em diversos âmbitos da vida social familiar como nas tarefas domésticas e nos cuidados dos irmãos mais novos, para além dos cuidados de si mesmas. Portanto, me parece ser constitutivo do ser criança aprender desde cedo a partilhar responsabilidades em casa e a assumir as responsabilidades da escola como refere Qvortrup (1991 *apud* CORSARO, 2011, p.121) a educação “é outro tipo de trabalho para as crianças”.

Finalmente, espero que este trabalho possa contribuir para o preenchimento da lacuna existente na literatura sócio-antropológica sobre as experiências das crianças em África (Moçambique em particular), instigue outros pesquisadores a investigar sobre a temática e forneça reflexões para a construção de uma epistemologia da infância em Moçambique. Para além do campo académico, espero que proporcione um diálogo no campo das políticas públicas de educação e infância que valorize o saber das crianças e o brincar como constitutivo dos processos educativos, bem como, reconheça o protagonismo delas como importante para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 127-135, 2009.
- AIRÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARAÚJO, Manuel G. Mendes de. **Espaço urbano demograficamente multifacetado: As cidades de Maputo e da Matola**. Linha de pesquisa sobre as características geo-sócio-demográficas e os modelos de desenvolvimento urbano em Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane. 2006. Disponível em: <<http://novosite.apdemografia.pt/files/1853187958.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.
- ARNALDO, Carlos; HANSINE. Rogers. **Dividendo demográfico e Moçambique: Oportunidades e desafios**. Maputo: Centro de Estudos de População e Saúde (CEPSA), 2014.
- BARTHES, Fredrik. Por um maior naturalismo do conceito de sociedade. **O guru e o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. São Paulo: PUC, 249p. (Tese de Doutorado em Educação com especialidade em currículo), 2010.
- _____. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago. 2012.
- _____. **Os saberes Locais e o novo currículo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo, PUC/SP, 2006.
- BAZO, Manuel. **Transformational leadership in Mozambican primary schools**. Enschede: Thesis University of Twente, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. 12ª edição, Rio de Janeiro: Vozes, p.39-64, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos *dehabitus* e de campo. **O poder simbólico**. 11ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 59-73, 2007.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 23-134, 2013.

BRUNSCHWIG, Henri. Os fatos. **A partilha da África Negra**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BUENDÍA GOMES, Miguel. **Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária UEM, 1999.

CASIMIRO, Isabel Maria. **“Paz na terra, guerra em casa” feminismo e organização de mulheres em Moçambique**. Maputo: Promédia, 2004.

CASTIANO, José P. **Educar para quê? As transformações no Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), 77p, 2005.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Publiflix, Lda. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, p.121-179, 1986.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Diversidade e comunalidade na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

CLARK, Cindy Dell. *The Anthropology of Schools, Children, and Power*. **Learning in and out school: Education across the global**. Kellogg Institute for International Studies. University of Notre Dame, p. 1-16, 2013.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva da (Org.) **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global Editora, p.213-235, 2002.

_____. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLONNA, Elena. **Eu é que fico com a minha irmã: vida quotidiana das crianças de um bairro periférico de Maputo**. Braga: Universidade do Minho, 338 p. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança com especialidade em Sociologia da Infância), 2012.

COLONNA; E. ; BRÁS, E. J. Crianças e espaço urbano em Maputo. MULLER, V. R. (Org.) **Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Maringá: Eduem, p. 139-187, 2011.

COLONNA, Elena; ANTÓNIO, Rui. *A Hilwe, YoThlanga: o brincar das crianças nas periferias de Maputo*. TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (Org.) **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países falantes de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.

COLONNA, Elena. **Eu é que cuida da minha irmã. Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo**. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Estudos da Criança (ênfase em Sociologia da Infância), 2012.

_____. O uso de metodologias participativas na investigação com crianças: algumas considerações a partir de uma pesquisa na periferia de Maputo. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Ano14, n. 26, vol. 01, p. 259 – 290, 2011.

_____. **Crianças que cuidam de crianças: Uma perspectiva de gênero**. Maputo: CIEDIMA, 2014.

CORSARO, Wiliam. & MOLINARI, Luísa. Entrando e observando os mundos da Criança. CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças: perspetivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005, p.191-208.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. *We're friends, right?* : Inside kids'cultures. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas da comunicação. **Investigação com crianças: perspetivas e práticas**. Porto: Ediliber, p.XVII - XX, 2005.

CONCEIÇÃO, Rafael Da. Entrevista com Elísio Jossias e Carlos Matusse. **Revista Gazeta**. DAA/FLCS/UEM, Nº 3, 2010.

COSTA, Ana Bénarda. Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.13-39, jan./abr.2009.

_____. Famílias de Maputo: processos de mobilidade e transformações urbanas. **Revista Internacional em Língua Portuguesa** – RILP 3ª Série, nº 23, 2011, pp.177-192, ISBN: 1518-8434.

CRUZ E SILVA, Teresa. (2005). **O papel da Associação dos Trabalhadores do Sector Informal**- ASSOTSI. Genebra: OIT, 25p.

DAVIS, John; WATSON, Nick & CUNNINGHAM-BURLEY, Sarah. Aprendendo as vidas das crianças com deficiências: Desenvolvendo uma abordagem reflexiva. CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças: perspetivas e práticas**. Porto: Ediliber, p.215-240, 2005.

DAMBO, Laila Lucrecia. **Conhecer os “Outros”. Uma Análise das Práticas Discursivas na Leitura de Textos na Aula de Português em Moçambique**. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.

DOCKETT, Sue; PERRY, Bob and KEARNEY, Emma. Family transitions as children start school. **Family Matters**. Nº 90, p. 57-67, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

ESPLING, Margareta. **Women’s Livelihood Strategies in Processes of Change: Cases from Urban Mozambique**. Göteborg: Departements of Geography. 1999.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Instituto Piaget, 2007, p.93-137; 207-216

FOUCAULT, Michel. Disciplina. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GOBBI, Márcia. Desenho e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F. & PRADO, Patrícia D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, p.69-92, 2009.

GRANJO, Paulo. Limpeza ritual e reintegração pós-guerra em Moçambique. **Análise Social**, Vol. VLII (182), p.123- 144, 2007.

JAMES. Allison & PROUT, Alan (eds). **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Falmer Press, 1990.

JUNOD, Henri A. **Usos e Costumes dos Bantos**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an Anthropology of Children? **Childhood**, (8): 501-516, 2001.

HIRSCHFELD, Lawrence. Why don't anthropologists like children? **American Anthropologist** 104 (2): 611-627, 2002.

HONWANA, Alcinda Manuel. **Espíritos Vivos, Tradições Modernas: Possessão Espiritual e Reintegração Social Pós-Guerra no sul de Moçambique**. Lisboa: Ela por Ela, 2003.

INDE/MINED-MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)**. INDE/MINED, Moçambique, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

LOFORTE. Ana. **Gênero e poder entre os Tsonga de Moçambique**. Lisboa: Ela por Ela, 2003.

LOPES, José de Sousa Miguel. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, p.1-10, 2001.

MARCHI. Rita. 2011. Gênero, infância e relações de poder. **Cadernos pagu** (37), p.387-406.

MAÚNGUE, Hélio Bento. **A face feminina do HIV e SIDA: Um estudo sobre as experiências de mulheres infectadas pelo HIV na Cidade de Maputo, Moçambique**. Florianópolis: UFSC, (Dissertação de Mestrado em Sociologia Política), 158.p, 2015.

MATURANA; Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Edições Afrontamento, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. **Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional de Moçambique**. Maputo: CERIGRAF, 54p, 2001.

_____. **Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012- 2016**. Maputo: Acadêmica Ltda., 2012.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República**. Maputo: Assembleia da República (AR), 2004.

_____. Instituto Nacional de Estatística. 2007.

_____. Instituto Nacional de Estatística. 2009.

_____. MINEDH. Disponível em: <www.mec.gov.mz>. Acesso em 28 dez. 2015.

_____. (2013-2015). **Protecções da População**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística (INE).

_____. Zona de Influência Pedagógica em Moçambique. Disponível em: <<http://www.unicef.org/mz/education/ministerio-da-educacao-distribui-49-mil-manuais-de-apoio-as-zonas-de-influencia-pedagogica-zip/>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MOMENTOS DRAMÁTICOS EM MOÇAMBIQUE DEVIDO ÀS CHEIAS. Made for Minds, 14 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt/momentos-dram%C3%A1ticos-em-mo%C3%A7ambique-devido-%C3%A0s-cheias/a-18189823>>. Acesso em: 17/11/2015.

MOREIRA, Andrea. **What about those shoes? Street children and NGOs in Maputo, Mozambique**. Lisboa: Working Paper Cria, 2011.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagens e amizades na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, 2008, n. 32, p. 123-141.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: o paradigma questionamento da missa suíça**. Livraria Universitária: Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos e dos grandes na creche. BONDIOLI, Anna (Org.) **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, p.43-95, 2004.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'uwë – xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Temas de investigação 8, 1999

NUNES, Ângela, & CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **31º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS. 2007.

NSAMENANG, A. B. The importance of mixed age groups in Cameroon. M. Kernan, & E. Singer, **Peer Relationships in Early Childhood Education and Care** (pp. 61-73). London: Routledge, 2011.

O’KANE, Mary. The Transition To School in Ireland: What Do The Children Say? Pesquisa financiada por uma bolsa de estudos do CECDE (Centre for Early Childhood Development and Education) no âmbito do PhD da autora no Dublin Institute of Technology, orientada pela Dr. Nóirín Hayes, p. 295- 301, s.d.

PALME, Mikael. **O significado da escola: repetência e desistência na escola primária moçambicana**. INDE. p. 140, 1992.

PAULO, Margarida, ROSÁRIO, Carmeliza, & TVEDTEN, Inge “**Xiculungo**” **Relações Sociais da Pobreza Urbana em Maputo, Moçambique**. Maputo: Direção Nacional de Estudos e Análise das Políticas - MPD. 103p. 2008.

PINTO, Manuel. **A televisão no quotidiano das crianças**. Porto: edições Afrontamento, 2000.

PIRES, Flávia. Ser adulto e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de antropologia**, São Paulo: USP, v. 50 nº 1, p.225-270, 2007.

PUNCH, Samantha. Childhoods in the Majority World: Miniature or Tribal Children? **Sociology**, 37 (2), 277–295, 2003.

_____. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? **Childhood**, 9 (3): 321-341, 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da Infância. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escutando-as. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CRUZ & SILVA. Teresa (Orgs.). **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro Jurídico e Judiciário, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. (Org.) **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. **Universidade do Minho**. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

SARMENTO; Manuel; SOARES, Natália & TOMÁS, Catarina. **Participação social e cidadania activa das crianças**. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%3o%20Tem%Etica/02.%20Inf%20ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>>. Acesso em: 13 Jan. 2016.

SILVANO, Filomena. **Antropologia do espaço**. Lisboa: Assírio & Alvin, 2010.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Edição Revista Atualizada e Ampliada, 2010.

SINGH, Shabnam. Effective Transitioning Practices from Early Childhood Centres to Primary Schools. Te Iti Kahurangi Scholl of education. Vol. 1, 2013.
SPOSITO, M. P. Por uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista da USP**, São Paulo, n 57, p.210-226, 2003.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. LOPES DA SILVA, Arcy; FERREIRA, Maria Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: questões indígenas e a escola**. São Paulo: Global, pp 44-70, 2001.

TASSINARI, A.M.I; ALMEIDA, J.N.; RESENDÍZ, N. R. Introdução. **Diversidade, educação e Infância: Reflexões antropológicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, p.7-15, 2014.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão**. Piracicaba: São Paulo, 229p. (Tese de Doutorado em Educação), 2010.

TOREN, Christina. Anthropology as the whole science is to be human. FOX & KING (eds.) **Anthropology beyond culture**. Berg: Oxford, 2002.

UNICEF- MOÇAMBIQUE. **A situação das crianças em Moçambique 2014**. Maputo, 2014.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2 (71), p. 109-123, 2013.

HABRAHAMS, Roger. Ordinary and Extraordinary Experience. TUNER, Victor; BRUNER, Edward. (Ed.) **Anthropology of Experience**. University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1986, p. 45-72

WELLS, Karen **Childhood in a Global Perspective**. 2ª ed. Cambridge: Polity Press. 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

WLSAMOZ. **Famílias em contexto de mudanças em Moçambique**. DEMEG, CEA, UEM: Maputo, 1998.

ZAMPARONI, Valdemir. Frugalidade, moralidade e respeito: A política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930. **X Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/aladaa/valde.rtf>>. Disponível em: 03 set. 2015.

ZEIHER, Helga. O tempo no cotidiano das crianças. BONDIOLI, Anna (Org.) **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, p.173-189, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Consentimento dos Pais das Crianças

Exmo Sr. e Sr.^a

Sou Hélder Pires Amâncio, estudante de mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, Brasil.

Estou a desenvolver uma pesquisa sobre as crianças, suas infâncias e a relação delas com a escola.

O principal objectivo da pesquisa é conhecer a vida das crianças, entender a forma como elas vivenciam as suas experiências na escola e o lugar que ela ocupa na vida delas.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a autorização de V.as Ex.as para a participação da/do seu filho(a) no referido trabalho de investigação.

O trabalho vai consistir na observação e conversas com as crianças na escola, no trajeto casa-escola-casa e em casa, mas também com os adultos. Serão usados no trabalho desenhos produzidos pelas crianças e imagens fotografias tiradas delas.

Buscarei assegurar e respeitar os direitos das crianças de querer participar ou não da pesquisa. As actividades irão decorrer na sala de aula junto com a professora e comigo e nos outros espaços acima indicados.

Agradeço desde já a atenção de V.as Ex.as para o ora solicitado e apresento os meus melhores cumprimentos.

Por favor, para o esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem em contactar-me pelo número 826191252 ou por e-mail helderpiresamancio@gmail.com.

Hélder Pires Amâncio

Maputo, 02 de Março de 2015

..... (Recortar e devolver através do seu/sua filho(a))

Eu, encarregado de educação de _____ autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no projecto de investigação de mestrado de Hélder Pires Amâncio sobre crianças, infância e escola em Maputo e a usar os desenhos e as imagens fotográficas destes, só e somente para efeitos de pesquisa.

ANEXO II

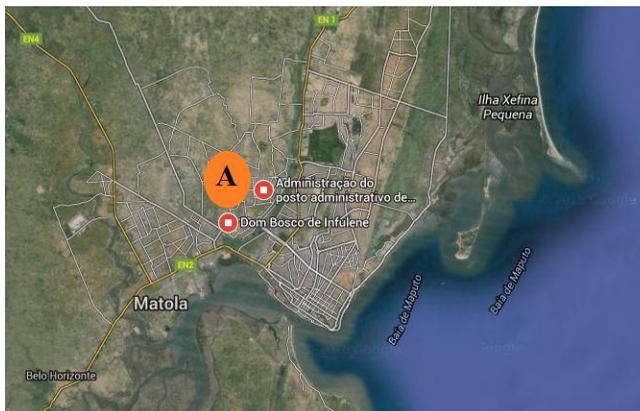
MAPA DE ÁFRICA COM DESTAQUE PARA MOÇAMBIQUE



Fonte: Esmael Alves de Oliveira, 2014.

ANEXO III

MAPA DO BAIRRO DO INFULENE



LEGENDA:

A - Bairro de Infulene



ANEXO IV
CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DO PPGAS-UFSC



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE
 CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
 TELEFONE (48) 3721-4131
 ppgas.posgrad.ufsc.br / ppgas@contato.ufsc.br

Florianópolis, 26 de janeiro de 2015.

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Assunto: Apresentação de aluno realizando pesquisa de campo

1. Informamos que o aluno Helder Pires Amancio, de nacionalidade moçambicana, portador do passaporte n.º 12AC37711 com validade até 23/9/2018, é aluno regularmente no Programa de Mestrado em Antropologia Social deste Programa de Pós-Graduação sob o n.º 20140396-3 e que realizará atividades de pesquisa de campo para o projeto de dissertação intitulado "A escola em contexto de fronteira: uma etnografia com crianças sobre suas experiências de escolarização em Maputo – Moçambique" e qualificado em 2/12/2014.
2. Informamos também que ele estará em campo de 10 de fevereiro a 30 de maio de 2015.

Respeitosamente,

RAFAEL VICTORINO DEVOS
 Subcoordenador
 Prof. Dr. Rafael Victorino Devos
 Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em
 Antropologia Social - PPGAS / CFH / UFSC
 Portaria 1031/2014/GR de 26/6/14

ANEXO V
AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DO SDJT DA MATOLA



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DO MAPUTO
 GOVERNO DISTRITO DA MATOLA
 SERVIÇO DISTRITAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA MATOLA

A
Univ.Santa. Catarina

Sua referência	Sua comunicação	Nossa referência	Data
		N.º <u>502</u> /SEJTCM/024/2015	Matola <u>08/04</u> /2015

ASSUNTO: *Comunicação De despacho.*

Comunica-se o despacho recaído sobre o vosso pedido atinente ao **Senhor Helder Pires Amâncio** a fim de realizar a sua pesquisa nas nossas escolas no mês de Maio, com o teor seguinte.

Autorizo,

Assinatura ilegível: Daudo Ussuhale

02/4/2015

Cordiais Saudações.

Matola, 02 de Maio de 2015





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE MAPUTO
GOVERNO DO DISTRITO DA MATOLA
SERVIÇO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

PARECER

Respeitante ao pedido feito pela Universidade de Santa Catarina para a realização de estudo com vista á elaboração de um projecto de pesquisa de campo que durara até Maio de 2015, a ser realizada pelo senhor **Hélder Pires Amâncio**, somos de parecer favorável.

Cordiais saudações!

Matola, aos 13 de Abril de 2014



Francisco Nação Vasco Mutisse
(Inst. e Tec. Pedagógico N2)