

## **Cadernos de Pesquisa**

**N.136 de jan./abril de 2009.pp. 13-40**

### **Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo**

Ana Bénard da Costa

Investigadora

Centro de Estudos Africanos (CEA) – ISCTE –Lisboa

anabenardg@gmail.com

#### **Resumo**

Nos estudos sobre desenvolvimento e pobreza a educação escolar é considerada, na maior parte dos casos, condição essencial para uma melhoria de condições de vida. Questionando este pressuposto este artigo analisa as representações e práticas sociais de famílias do subúrbio de Maputo relativamente à educação escolar dos seus descendentes.

**Palavras-chave:** famílias, estratégias, educação escolar, trabalho infantil.

### **Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo<sup>1</sup>**

#### **Introdução**

A importância da escola como meio por excelência de promoção do desenvolvimento surge com especial enfoque na chamada teoria do capital humano (Becker, 1962) e a promoção da educação formal tem inspirado muitos dos programas internacionais de auxílio ao desenvolvimento e de combate à pobreza. Esta relação entre escolarização e desenvolvimento caminha a par com a condenação do trabalho infantil, nomeadamente, por parte de diversas organizações internacionais que promovem os direitos das crianças (Manier, 2003; Schlemmer, 2002). O trabalho infantil, considerado “concorrente” directo da escola e factor por excelência de abandono escolar (cf. Vieira, 2005, 522-524) “compromete o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e leva à anulação de projectos de vida e à desestruturação do mundo infantil: o mundo da liberdade converte-se

no mundo do dever” (Ferreira, Silva e Hoelzel, 2000 cit. in Martinez, 2001:236). Da mesma forma este tipo de trabalho contribuiria ainda para a manutenção de situações de subdesenvolvimento ao impedir o crescimento harmonioso das crianças e ao “transmitir a precariedade à geração seguinte” (cf. Rocha, 2000: 11).

Esta denúncia dos malefícios do trabalho infantil está relacionada com o aparecimento da escola moderna – pública e obrigatória – no ocidente industrializado e é indissociável de toda uma nova concepção da infância que rompe com a “concepção pré-moderna da criança vista como um adulto em miniatura” (Vieira, 2005: 519). Simultaneamente, o aparecimento da escola moderna gera importantes transformações ao nível da socialização das crianças. Estas devem, idealmente, ser socializadas através da aprendizagem de um conjunto de saberes de cariz universal que extravasam a sua família e comunidade. A socialização deixa de se realizar no “contexto das relações sociais quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma «socialização prática» (Queiroz, 1995: 6)” (Vieira, 2005, 519) para passar a ser feita na escola onde a criança executa, sob a orientação de um profissional, uma série de actividades que visam a sua instrução num conjunto de saberes abstractos que não são traduzíveis no imediato em nenhuma aplicação prática (Schlemmer, 2005: 547-548).

A ideia de que a “socialização prática” é concorrente da socialização escolar e factor de subdesenvolvimento, *per si*, tem sido criticada por autores (Schlemmer 2005; Queiroz, 1995; Martinez, 2001; Honwana e Boeck, 2005; Comaroff e Comaroff, 2005) que se debruçam sobre a problemática do trabalho infantil em contextos não ocidentais e que têm chamado à atenção sobre os modos possíveis de coexistência e de articulação entres os dois tipos de socialização, salientado a necessidade de se compreenderem as formas complexas e diversas de que se reveste o designado trabalho infantil e o facto de este (como aliás o próprio conceito de trabalho<sup>1</sup>) ter diferentes significados para os sujeitos que o desenvolvem. Significados que variam não só em função de contextos sociais e culturais diversos mas também em função da própria natureza do trabalho desenvolvido (e das condições em que este é desenvolvido) e igualmente em função das características das

---

<sup>1</sup> Parte do conteúdo deste artigo encontra-se em Costa, Ana Bénard (2007) *O Preço da Sombra*, Livros Horizonte, Lisboa.

crianças e dos jovens que o desenvolvem (origem social e cultural, situação económica das famílias, entre outras) (Martinez, 2001:242-243). Ainda é referenciado o facto de em alguns contextos a “socialização pratica” surgir como factor de ascensão social (cf. Schlemmer, 2005). Estes autores e outros (Durham, 2000; Olawale, 2004) mencionam ainda importância de se questionar o “trabalho infantil” à luz das diferentes construções sociais que as categorias “crianças” e “jovens” têm assumido nos diferentes contextos culturais e sociais, nomeadamente na África subsariana e nos fóruns internacionais em que este assunto é debatido (Blurr, 1995; Dubet, Galland e Deschavanne, 2004; Moura 2002).

Por ultimo, da mesma forma que o trabalho infantil traduz, como mencionado, situações muito distintas e abarca um conjunto muito diversificado de actividades realizadas em diferentes contextos e que podem, ou não, ser consideradas pelos próprios, ou por outros, como “trabalho”; aquilo que se designa por escola ou socialização escolar, abarca um leque muito variado de situações concretas, ao longo do tempo e nos diferentes contextos geográficos, sociais, culturais, económicos e religiosos, por muito que entre esses contextos e tempos haja elementos comuns que imanam de um mesmo modelo institucional e formal.

Importa por isso analisar as relações entre o “trabalho infantil” e a “escola” no contexto concreto em que essas relações se processam e na sua inter-relação com outras dinâmicas sociais. Neste artigo pretendemos demonstrar a importância de que se reveste o ultrapassar de visões dicotómicas relativamente aos dois tipos de socialização (prática e escolar) para a compreensão das lógicas que sustentam as estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo.

A análise dissociada das estratégias de sobrevivência e das estratégias de reprodução social das famílias tem levado certos autores como Mercedes González de la Rocha e Alejandro Grinspun (2001) e Deborah Potts (1997), a afirmar que estratégias de sobrevivência que implicam a redução ou a eliminação de despesas não essenciais — como são as da educação — ou as estratégias de sobrevivência que implicam uma intensificação e maior mobilização dos membros da família (incluindo as crianças) em termos de trabalho põem em risco as estratégias de reprodução social de longo prazo. Ao retirar os jovens e as crianças da escola, ao utilizar o seu trabalho, a família está a ameaçar a saúde física, a formação e o futuro da nova geração, condicionando por isso as estratégias de reprodução

social:

“Pôr as crianças a trabalhar, por exemplo, pode servir para compor o rendimento familiar e para assegurar a reprodução da família durante uma crise, mas vai truncar também os projectos de vida das crianças (...) Isto revela a natureza contraditória das estratégias de muitas famílias. Na realidade, a implementação de estratégias de recurso num contexto de redução de oportunidades pode restringir seriamente a possibilidade de acções de mais longo prazo” (cf. Rocha 2000: 11).

Questionando estas afirmações, surgem investigações realizadas em países do Sul que demonstram que aí apenas uma percentagem reduzida das crianças frequenta a escola por esta não ser acessível ou por vontade expressa dos seus familiares. Nesses países a escola é uma opção, entre outras e o “capital escolar desempenha um papel relativo no acesso aos posicionamentos sociais e económicos (Schlemmer, 2005 : 558).

Sem querer aprofundar mais este debate em torno da temática do trabalho infantil que tem sido alvo de importantes reflexões (Seabrook, 2001; Scandlyn: 2004 Schlemmer, 2002 e 2005; Vieira 2005 ) este artigo analisa as relações existentes entre este e a frequência escolar dentro do quadro mais vasto das estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo. A questão principal que guia a análise prende-se assim com o papel da escola e do trabalho infantil no quadro das estratégias familiares e nos processos mais vastos relacionados com as mudanças sociais e culturais das famílias de Maputo.

### **Escolas e frequência escolar nos subúrbios de Maputo**

As informações que este artigo analisa reportam-se a famílias residentes nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B e baseiam-se em dados empíricos recolhidos ao longo dos meses de Julho e Agosto de 1999 (em parceria com a equipa do projecto *Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-económicas 'Décadas de 80 e 90'*,) e durante os meses de Julho e Agosto de 2001. Posteriormente, e no âmbito de uma investigação de pós-doutoramento que versa sobre

temáticas afins (dinâmicas de mudança social em famílias moçambicanas), regresssei ao terreno (em 2004, 2005 e 2007) o que possibilitou a actualização de alguns dados e um novo contacto com as famílias anteriormente estudadas. Na primeira estadia de terreno (em 1999), os dados empíricos foram obtidos através de observação, de 174 entrevistas semi-estruturadas, sendo 81 a famílias e 83 a “líderes” dos bairros e 719 inquéritos que foram realizados nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B. Os critérios de selecção que presidiram à escolha dos bairros foram definidos em função de diferentes níveis de urbanidade. Na segunda estadia no terreno a metodologia adoptada baseou-se em observação participante, entrevistas não directivas, histórias de vida e histórias de família. Foram seleccionadas, como objecto central desta observação aprofundada, duas famílias estruturalmente diferentes em termos dos níveis aparentes de coesão e desagregação familiar e posteriormente, foram analisadas mais cinco com características estruturais diferentes das anteriores.

Os bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B incluem-se no conjunto dos “bairros de caniço” que formam o subúrbio de Maputo. A maioria destes bairros não sofreu qualquer processo significativo de urbanização planificado, os serviços de apoio social são escassos, as ruas asfaltadas raras, o saneamento básico praticamente inexistente e a maior parte das habitações não possui água canalizada nem energia eléctrica. Foi neste contexto social e espacial, caracterizado por uma precariedade de infra-estruturas urbanas e de serviços sociais, por índices elevados de “pobreza<sup>2</sup>” e desemprego formal, que as investigações se desenvolveram, centrando-se em famílias maioritariamente originárias das regiões rurais do Sul de Moçambique.

Para a grande maioria destas famílias a vinda para a cidade não implicou uma ruptura, em termos identitários e de relações familiares, com o mundo rural ou com a família que aí continuou a residir (Costa, 2004 e 2007). 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*<sup>3</sup> no meio rural; manutenção e desenvolvimento de estratégias matrimoniais que implicam alianças com famílias da mesma região de origem; participação conjunta em cerimónias 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.

Neste ponto importa ainda esclarecer que a importância que a circulação de pessoas e bens assume ao nível das estratégias familiares levou a que se opta-se por estudar famílias e não agregados familiares (*ménage, household*). Esta última categoria – definida enquanto grupo de pessoas que partilham o mesmo tecto ou refeições num dado momento — não só não representa, neste contexto, uma unidade de análise significativa ao nível das decisões económicas e sociais, como “é uma categoria residencial que não favorece a observação de laços interpessoais” nem permite apreender “a complexidade do jogo cruzado de identidades e interesses que caracteriza toda a vida social (Pina Cabral 1991: 114). Simultaneamente utilizou-se o termo “famílias alargadas” para distinguir estas famílias das “famílias extensas patrilineares ou matrilineares”. A organização e estrutura interna destas últimas são diferentes e implica a observação de certas regras e princípios que emanam dos sistemas de parentesco tradicionais<sup>4</sup> e que, em muitos casos, já não são observados nas famílias estudadas. Estas últimas caracterizam-se por uma grande flexibilidade que possibilita as mais diversas composições. Em termos metodológicos a opção foi iniciar o trabalho de terreno com o conjunto de pessoas que residiam na *kaya* ou *mùnti*<sup>5</sup> - termos utilizados em circunstâncias diferentes pelos actores sociais na designação dos seus espaços habitacionais, quer estes fossem constituídos por uma única casa ou por um conjunto de casas, com ou sem talhão circundante (cf. Loforte, 1996: 141) - e, partindo deste núcleo, incluíram-se outros familiares (ausentes temporariamente ou a residir noutros “*mùntis*” quer estes se situassem, no mesmo bairro, noutros bairros da cidade ou noutras localidades) com quem os membros deste primeiro núcleo mantinham relações de reciprocidade de qualquer ordem, nível e grau, pois essas relações são importantes para o desenvolvimento das estratégias de sobrevivência e reprodução social.

Se em termos identitários e de relações familiares, a dicotomia entre o meio rural e meio urbano não é significativa para as famílias estudadas, em termos individuais essa dicotomia pode ter uma expressão significativa, traduzindo diferenças sociais, económicas e culturais entre os membros de uma mesma família que residem no campo ou na cidade. E, caso tal se verifique, pode vir a influenciar de forma decisiva as estratégias de sobrevivência e reprodução social das famílias.

Ou seja, o facto de um indivíduo residir há muito tempo na cidade tem certamente influência nos seus hábitos (nomeadamente de consumo) e poderá repercutir-se nos seus

valores, nas suas aspirações e nas suas estratégias. E este indivíduo pode influenciar alguns dos membros da sua família, determinando mudanças tanto em termos da estrutura familiar (por exemplo uma maior independência entre os diferentes núcleos) como ao nível das estratégias de sobrevivência e reprodução social desenvolvidas.

O acesso à educação formal,<sup>6</sup> em princípio mais facilitado em meio urbano do que em meio rural, poderia ser, caso se concretizasse com sucesso, um dos meios através dos quais as mudanças sociais e económicas poderiam processar-se. Se assim fosse, a escola seria um veículo de transmissão dos valores da sociedade “moderna” e “urbana”, e indivíduos com um nível mais elevado de formação escolar poderiam tornar-se motores de mudanças culturais, sociais e económicas significativas a nível do grupo familiar. Um pai de família a residir em Maputo há vários anos e com um nível de escolaridade mais elevado do que os seus parentes no campo poderia significar uma importante mudança na estrutura familiar: poderia autonomizar-se das estruturas de poder familiares de raízes rurais e aspirar para si e para a sua descendência uma independência em relação às obrigações redistributivas que esta unidade social pressupõe, delineando uma estratégia mais individualista, onde a educação “moderna” e “urbana” da sua descendência directa seria prioritária.

Mas antes de abordar esta questão é importante verificar se, de facto, a vinda para a cidade significou para estas famílias um aumento significativo no número de anos de escolaridade dos seus membros e se há diferenças, em relação à educação formal, entre aqueles que residem há mais ou menos tempo na cidade.

O primeiro facto que se constata é que essas diferenças não são muito significativas: o grau de escolaridade é baixo,<sup>7</sup> embora seja ligeiramente superior entre aqueles que eram jovens a seguir à independência. Este facto pode ter várias explicações. A baixa taxa de escolaridade no tempo colonial relaciona-se com a política educativa que Portugal estabeleceu nas suas colónias africanas que implicava um duplo sistema de educação: escolas “rudimentares” para “nativos” coordenadas pelas missões Católicas, e escolas oficiais (governamentais) para brancos e negros assimilados. (Errante, 2003). À data da independência apenas dois por cento da população de Moçambique era escolarizada (Isaacman & Isaacman, 1983). Por outro lado, aqueles que viviam (nesse período ou depois da independência) no meio rural durante a infância e juventude tinham de cumprir certos deveres familiares que os impossibilitavam de frequentar a escola.

“Entreí na escola em 1966, saí em 1973. O meu tio pediu-me para eu ir guardar, ir pastar os bois, porque o filho dele já era crescido e não dava para pastar, tinha de ir para a África do Sul [...]. Então interrompeu-me os estudos para ir lá guardar a criação [...] estava na 2.<sup>a</sup> classe [...] Muito à rasca, já na cidade, educação de adultos, foi quando consegui tirar a 3.<sup>a</sup> e a 4.<sup>a</sup> também já com dificuldades, porque eu já ia trabalhar e voltava cansado e às vezes não ia à escola” (Josué, 42 anos).

“Nem a primeira classe tenho, ia pouco à escola porque tinha de pastar cabritos” (António, 56 anos).

Os que cresceram depois da independência de Moçambique têm um nível de escolaridade relativamente mais elevado (sobretudo os homens) do que a geração que viveu a juventude durante a época colonial.<sup>8</sup> Verificou-se, igualmente, que entre aqueles que residem há mais tempo na cidade e aqueles que vieram há menos tempo não existem diferenças significativas em termos do grau de escolarização dos respectivos filhos: a média de anos de escolaridade dos filhos é superior à dos seus pais e, contrariamente a estes últimos, muitos dos seus filhos frequentam ou frequentaram a escola secundária.

Apenas um homem idoso, disse que os filhos “são engenheiros, outro que é de laboratório, esse é de medicina, está desempregado, mas esse está para arranjar outro trabalho e então outro está a ‘fazer chapa’,<sup>9</sup> esse do engenheiro, o mais velho”.

Outro informante, um homem de 45 anos, afirmou que desejava que o seu filho frequentasse a universidade:

“Um dos rapazes é aquele que saiu no jornal em 87. Uma criança que com cinco anos sabia ler, escrever e fazer contas, falar correctamente português [...]. Vieram aqui jornalistas me entrevistar [...]. Já tem dezassete [...] está quase a completar dezoito, sim, está na 12.<sup>a</sup> agora [...] no próximo ano vai para a universidade [...] quer fazer engenharia electrotécnica [...] o governo vai-me ajudar [...] Já os contactei. Fiz tudo [...] Pronto, basta o miúdo fazer a 12.<sup>a</sup>, trago-o para aqui, nós vamos reacondicionar tudo. Até este ano vou a Vilanculos a ver se peço a declaração de pobreza no Concelho Municipal. Trago-o para aqui como se eu estivesse em Vilanculos, enquanto estou aqui. Como não tenho condições, tudo tem que estar nas mãos do Governo.”

A educação formal é, pelo menos como ideal, importante para a maioria destas



famílias. Muitos dos pais disseram que faziam um grande esforço para os filhos estudarem, outros comentaram o elevado custo das matrículas e as dificuldades que tinham para conseguir custear as despesas que a escola implica, outros ainda referiram o facto de os filhos terem deixado de estudar devido à impossibilidade de lhes pagarem a escola.

“Conseguí [que os filhos estudassem] mas era muito difícil, a família me ajudava, há um director que estava aqui a ensinar, aquele lá na Estrela Vermelha e me ajudou para conseguir que estudassem até à 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> (mulher, 51 anos).

É pela minha força, é força de Deus e acelerei aqui bastante para poder fazer. Saíram daqui quando já sabiam ler e escrever e matriculei-os nas escolas [...] é muito importante saber ler e escrever (homem, professor primário, cerca de 60 anos).

Muitos afirmaram, como já se mencionou, que não tinham continuado a estudar devido quer às dificuldades financeiras dos seus pais quer ao facto de terem de ajudar na machamba ou com o gado.

Uma das professoras do bairro de Mafalala afirmou que os pais davam muita importância à escola e que se sacrificavam para que os filhos pudessem estudar. Disse que muitos pais que tinham regressado à sua terra de origem tinham deixado os filhos no bairro com familiares para que estes pudessem continuar a estudar. Mas salientou o facto de muitas crianças trabalharem e venderem facto que os impedia de fazerem os deveres escolares em casa. Esta professora afirmou ainda que havia muitas crianças na escola traumatizadas pela guerra, filhos de deslocados e órfãos de guerra, mas que a escola não tinha nenhum apoio específico para poder lidar com este problema. E acrescentou ainda:

“Um dos problemas dos alunos é o facto de muitos terem aquela vida do campo, não estão habituados à cidade e nós temos que limar essa vida do campo e tentar comparar com a vida na cidade [...]. Outro problema é que a maioria das crianças tem o português como uma segunda língua. Na minha turma tenho crianças da Zambézia, Tete, Niassa e Nampula, embora a maioria já viva no bairro há muitos anos [...]. O mesmo professor dá as várias disciplinas e há três turnos, cada turno com os seus professores [...] os livros são oferecidos aos alunos pelo Ministério da Educação e estes têm de comprar cadernos e canetas. Não há mesas e carteiras para todos os alunos, têm de sentar três por mesa, muitos ficam no chão. [...] O problema mais grave

da escola é o excesso de alunos por turma. [...] O nível económico dos alunos é muito parecido, pelo menos não se conseguem ver grandes diferenças através das crianças”.

Nos bairros, a par das escolas oficiais, funcionam outras escolas privadas e/ou comunitárias. Uma dessas escolas comunitárias, no bairro de Mafalala, era apoiada por uma ONGD irlandesa, a GOAL. Uma das professoras desta escola referiu que as crianças frequentavam esta escola porque para entrar não havia, contrariamente à escola oficial, limites de idade, nem eram exigidos documentos. Segundo disse, as escolas do bairro não chegam para as crianças todas e havia pais que não queriam pôr os filhos a estudar, preferindo pô-los “a vender”.

Outro professor, referindo-se ao nível académico da população residente no bairro de Mafalala, afirmou: “a universidade está mais aberta a qualquer pessoa [...] aqui no bairro há dez pessoas que se formaram há pouco tempo, três na área da educação, três em economia e dois em medicina”.<sup>10</sup>

As razões que levam ou não levam as famílias a investir na educação formal dos seus filhos são complexas e nem sempre evidentes e a sua análise pode ajudar a compreender as estratégias de sobrevivência e reprodução social desenvolvidas. De alguma forma, é nas crianças e nos jovens que as famílias projectam o seu futuro e as opções que fazem em relação à sua educação — entendendo, agora, este termo no seu sentido lato — são condicionadas por inúmeros factores: a educação que eles próprios receberam; o contexto onde presentemente a educação é realizada e as alternativas que aí são possíveis; os referentes que são capazes de manipular e as expectativas que têm em relação ao futuro.

Por outro lado, a educação formal, a escola e o tipo de aprendizagem que aí se desenvolve não constituem “mundos” exteriores a estas famílias. As escolas primárias ou secundárias na cidade de Maputo não são instituições à margem das populações que servem, pelo contrário, estão intimamente relacionadas com os actores que as vivem: professores, alunos, directores e todo um leque diversificado de agentes que formulam, desenvolvem e implementam as políticas educativas.

A escola, por muito distante que pareça estar da realidade vivencial de um qualquer bairro da cidade de Maputo, em termos de objectivos e conteúdos programáticos, efectivamente não está. A escola reproduz a sociedade, está inserida na sociedade e não

pode ser dissociada do contexto e dos actores sociais que constituem a sua essência fundamental. Encontram-se na escola as mesmas “lógicas plurais” (cf. Olivier de Sardan 1998), o mesmo grau de “informalidade”, de “esquemas”, de (des)adaptações e de “desenrascanços<sup>11</sup>” que se encontram, salvaguardando as óbvias diferenças, em qualquer mercado da cidade de Maputo. Como diz Josué,

“Ali naquela escola de Polana Caniço não tem grande interesse, porque os próprios professores vão à escola bêbados e não ensinam nada, nada, nada, mesmo nada. E eu estou arrependido de ter deixado uma das minhas filhas ali naquela escola de Polana Caniço. E vai lá ver, uma que já anda na 2.<sup>a</sup> ultrapassa aquela que está na 3.<sup>a</sup> que está naquela escola de Polana Caniço. Eu prefiro transferir para longe porque aquela escola não vale a pena. É a escola mais perto e era bom para a gente ter crianças aí perto, mas eu prefiro mandar para longe”.

De facto, quando se fala de “educação formal” importa consciencializar os obstáculos que se apresentam à sua concretização prática. Mesmo que os pais considerem prioritário dar uma educação escolar aos seus filhos e façam inúmeros sacrifícios para o conseguir, muitas vezes não conseguem atingir esse objectivo. São conhecidos os inúmeros entraves que se lhes colocam: superlotação das escolas; dificuldades em matricular os filhos (muitas vezes só vencidas através de subornos); má preparação e desmotivação dos professores (baixos salários e falta de condições de trabalho); heterogeneidade das turmas que reúnem alunos de diferentes idades e grupos linguísticos; o facto de o português constituir uma segunda língua.<sup>12</sup> E, no caso de todas estas dificuldades serem superadas, a educação formal, por si só, não implica uma mudança em termos sociais e económicos ou de atitudes. Os empregos formais<sup>13</sup> são escassos mesmo para indivíduos com uma certa formação escolar e a frequência da escola, na cidade ou nos subúrbios de Maputo, não é por si só “motor de desenvolvimento”, não representa necessariamente mudança social ou de comportamentos.

Assim, a consciência da “(in)formalidade” da “educação formal” está presente nas famílias, quando estas a consideram importante em termos ideais mas, na prática, e em muitos casos, só investem em alguns anos de formação e de forma desigual em relação aos seus diferentes filhos. A partir de um certo nível de formação — quando as exigências em

horas de estudo e as despesas relacionadas com a escola se tornam maiores — muitos dos jovens são “retirados” da escola<sup>14</sup> pelos familiares ou estes desconsideram as actividades que estes aí desenvolvem, entregando-lhes outras tarefas que consideram prioritárias e que “roubam” às crianças tempo e disponibilidade para as actividades escolares. Ter um diploma é importante para obter um emprego, para tirar a carta de condução mas a maior parte do trabalho que efectivamente realizam não o exige. As hipóteses de conseguir os empregos a que aspiram são muito limitadas, mas, mesmo assim, muitas das famílias referiram que se esforçam para que os seus filhos estudem.

Joaquim, 27 anos, natural de Morrumbene, província de Inhambane, diz sobre este assunto o seguinte:

“Tenho a 7.<sup>a</sup> classe da escola oficial, foi aí que aprendi português. Ia à escola, no campo, era tempo de guerra, passava mal, sempre a esconder de um lado para o outro. Quando vim para Maputo parei de estudar porque o meu pai faleceu. Os meus irmãos que vivem comigo estudam, menos uma irmã e os mais novos. Eles mostram-me os testes que fazem na escola. Um está na 10.<sup>a</sup> classe e outro na 8.<sup>a</sup> classe. Gostava que os meus filhos tivessem estudos [...] é mais importante do que ter machamba e gado. [...] A escolher, pagava todos os estudos e até a universidade. Não posso deixar de pagar para eles estudarem, eles de outro lado devem aprender outras coisas. [...] O estudo ajuda, consigo fazer coisas que são necessárias. Na empresa onde estou é preciso uma pessoa que estudou”.

Por outro lado, os jovens não são seres passivos e têm as suas prioridades e as suas estratégias. Muitos disseram que tinham deixado de estudar por sua iniciativa e contra a vontade (aparente) dos pais. Mas os pais também se queixam de não conseguirem educar os filhos, de estes lhes desobedecerem e de que passam o dia “por aí”, sem eles saberem como ocupam o seu tempo.

Neste aspecto, existem modelos de educação que chocam com as necessidades do presente, em termos de orientação e encaminhamento dos jovens. Clara, de 17 anos é um bom exemplo. Clara é a filha mais velha de Josué que vive em regime de poligamia com três mulheres. Clara frequentava a 9.<sup>a</sup> classe, mas chumbou por faltas — segundo uma das “mães”, em vez de ir à escola ia “trançar”.<sup>15</sup> No ano seguinte, não pôde inscrever-se nos

horários diurnos que estão interditos aos repetentes e, como não podia estudar de noite — segundo disseram, o pai não deixava, pois considerava que era perigoso para uma rapariga andar na rua muito tarde —, desistiu, por agora, de frequentar a escola e por isso “o serviço dela é ficar em casa nas panelas”. Esse “serviço”, como verifiquei ao longo do tempo em que decorreu o trabalho de terreno, não é constante e é relativamente “leve” quando alguma das três mulheres do pai se encontra em casa. Durante o trabalho de campo, somente no período em que todas as “mães” estiveram ausentes na machamba Clara tomou conta da “casa”. Nessa altura era ela a responsável por todas as tarefas domésticas que incluíam cuidar do pai, dos nove irmãos e de uma avó velhinha e entrevada. Nesse período, como relataram, mandou o seguinte recado às “mães”: “Vão dizer àquelas três que estão na machamba que aquela mulher que está no lar [mùntì] diz que já está a deixar o mùntì e vai embora.” E, de facto, quando elas chegaram, Clara foi-se embora, segundo disseram, “visitar e trançar” em casa de umas primas.

Quando perguntei às “mães” de quem era a responsabilidade da educação de Clara, afirmaram:

“Por mais que se queira controlar Clara, é muito difícil, é ela que tem de pensar o que faz, não vale a pena prendê-la em casa, pode até sair pela janela à noite, se aparece grávida diz que é do papá, porque o papá não a deixava sair de casa [...] como ela já é crescida, então fica difícil o controlo [...] mas mesmo assim, Clara acha que a controlamos muito e que fazemos muita pressão sobre ela”.

As “mães” disseram que não estavam muito à vontade para falar com Clara de certos assuntos, alguns porque consideram ser da responsabilidade do pai e outros porque só a avó pode conversar com ela (tudo o que se refere à educação sexual e “namoros”). Esta avó comentou o seguinte:

“No meu tempo, tempos remotos, só de a mãe olhar assim para ti, tu ficavas com medo, só para responder assim a alguém tu pensavas primeiro “será que se eu responder estará correcto, ou vão dizer que eu estou a errar?” Agora, a criança, por mais que tenha feito alguma coisa de errado fica assim, a olhar para ela. A criança não fica com medo, acha normal e não liga [...] mas mesmo agora, em algumas famílias, podes pensar em alguém que foi educado como se essa pessoa fosse daquele tempo deles [...] Depende da consciência de cada pessoa, podem os pais tentar dar uma

educação melhor para eles, mas a pessoa não quer meter aquilo na cabeça e não vai acatar”.

Uma das mulheres da família acrescenta sobre este assunto:

“A educação não depende do bairro nem do meio onde se vive, mas se estivesse no campo educaria melhor os filhos [...] como vivo aqui, tenho muitos vizinhos e cada casa tem a sua educação e o filho vai a várias casas e entra com a educação que recebeu dos pais mas os vizinhos não acatam. Enquanto no campo tem só uma educação que os pais deram, ninguém há-de vir querer mudar [...]. As crianças lá acatam, têm muito medo”.

## **Projectar futuros**

A forma como as famílias educam as crianças e os jovens é, obviamente, influenciada pelo meio onde vivem. E nesse meio não ocorreram as “profundas transformações económicas registadas no mundo ocidental, com a generalização de um novo modo de produção, de raiz urbana, e a conseqüente desestruturação da economia camponesa, de base doméstica” nem existem as “condições materiais mínimas que permitam, justamente, a dispensabilidade do contributo do trabalho das crianças para a economia familiar.” (Vieira, 2005: 519-520). Esse contributo surge como fundamental, não só em termos das estratégias de sobrevivência mas, igualmente, em termos da reprodução social. O trabalho realizado pelas crianças constitui uma forma muito concreta de aprendizagem de um conjunto de saberes que permitem a continuidade de actividades que constituem importantes recursos económicos da família (Vieira 2005: 522) mas que, no entanto, não são suficientes por si sós, facto que explica a atitude ambígua prevalecente em relação às escolhas que as famílias fazem em termos da educação dos seus filhos.

O facto de todas as famílias terem uma atitude “ambígua”<sup>16</sup> em relação à educação formal — e à educação de uma forma geral — é significativo e está em consonância com as características “ambíguas” e “plurais” da sociedade onde estão inseridas. Esta “ambigüidade” espelha-se no seu comportamento, que, por sua vez, se reflecte na educação (em termos gerais) e nos valores que transmitem aos seus filhos. A “crise” de autoridade e a

desadequação entre a educação “dos outros tempos” e os comportamentos dos jovens dos subúrbios de Maputo estão espelhadas nos excertos de conversas que acima se transcreveram, mas as ideias expressas têm de ser relativizadas. Por um lado, em qualquer sociedade o passado é sempre idealizado como sendo um lugar de “ordem”, um “tempo” em que as regras eram cumpridas e os jovens obedeciam. Por outro lado, a “educação formal” não pode ser considerada de uma maneira desenquadrada, uma vez que está inserida num contexto e, como tal, o seu “lugar” no quadro das estratégias de sobrevivência e reprodução social tem de ser avaliado em função da realidade social que se analisa.

Será que a frequência da escola dá algumas hipóteses aos jovens e às crianças destas famílias de terem um futuro melhor? E qual é o nível escolar mínimo que garante essas hipóteses? Será que a frequência da escola é de facto, e em termos “realistas”, uma estratégia de reprodução social da família? Será que os conhecimentos que adquirirem na escola e os diplomas correspondentes lhes abrem sucessivamente um leque cada vez mais abrangente de hipóteses de escolha e de oportunidades? E que tipo de conhecimentos adquirem? Qual a sua relação com a realidade em que estão inseridos? E qual a relação entre os conteúdos e os objectivos programáticos que formalmente a escola se propõe transmitir aos seus alunos e aqueles que, de facto, os professores transmitem e os que os alunos assimilam?<sup>17</sup>

Não haverá, de alguma forma, no “trabalho infantil e juvenil” uma transmissão de outro tipo de conhecimentos cuja aquisição é importante para que estas crianças e estes jovens se “desenrasquem” dentro da realidade social em que estão inseridas? E não será que as famílias estão a ser coerentes ao retirarem os filhos da escola, desenvolvendo estratégias complementares de sobrevivência e reprodução social? Neste caso, ambas as estratégias resultam de uma avaliação “reflectida” do presente, mas também da forma como este tende a projectar-se no futuro.

Simultaneamente, o trabalho infantil ou juvenil não pode ser analisado como uma realidade social una e indiferenciada, existindo uma multiplicidade de situações “laborais” de durabilidade variável que importa ter em conta. Como importa igualmente ter em conta as representações sociais no contexto em análise face às diferentes tarefas que as crianças e os jovens desempenham (e a auto-percepção que as crianças e jovens tem da actividade que exercem) e que podem ser, ou não, consideradas “trabalho” independentemente dos seus

resultados em termos de produtos e/ou rendimentos, da carga horária que esse “trabalho” implica ou das condições mais ou menos benéficas, em termos da saúde física e psíquica das crianças e dos jovens, em que essa actividade é realizada. As actividades geradoras de rendimentos e produtos que as crianças e os jovens das famílias do subúrbio de Maputo desenvolvem têm igualmente de ser compreendidas na sua relação e complementaridade com a diversidade de actividades económicas desenvolvidas pelos outros membros da família e que implicam, entre outras coisas, a mobilização de inúmeros recursos e relações sociais bem como as diferentes formas possíveis de acesso a esses recursos e de desenvolvimento dessas relações. Nada disto é ilimitado, mas pressupõe dinâmicas complexas e a inclusão de múltiplos elementos (e combinações de elementos) que as análises económicas convencionais não consideram e que muitas vezes desafiam as capacidades do mais criativo dos investigadores. A posse de certos bens e conhecimentos pode ser rentabilizada, assim como o acesso a lugares, sectores ou pessoas. As formas de rentabilização dependem das relações sociais preexistentes entre as partes ou das relações que os actores sociais querem (ou não) implementar. São estas relações sociais que muitas vezes determinam o “valor” da transacção, as formas e os tempos de pagamento. Bens e serviços, conhecimentos e posições de poder têm “preços” variáveis em função quer das relações existentes entre as partes envolvidas no “negócio” quer dos “interesses” respectivos naquilo que está a ser transaccionado ou que pode vir a ser transaccionado num futuro próximo.

Resumindo, uma análise das estratégias económicas de famílias dos subúrbios de Maputo e do papel que o chamado trabalho infantil aí desempenha, tem de ter em conta todos os recursos comercializáveis, os diferentes tipos de relações sociais envolvidas nessas transacções, as diferentes formas possíveis de trabalho — emprego formal, trabalho informal, trabalho não pago, actividades domésticas e produção de subsistência —, os recursos relacionados com o chamado “capital humano” (saúde, educação e capacidades), com a estrutura familiar em que se inserem os actores e o seu grau de coesão, com o património (entendendo este termo no sentido mais amplo possível) de que são portadores e as redes sociais a que pertencem.<sup>18</sup>

A multiplicidade de actividades através das quais as famílias obtêm os rendimentos e produtos que lhe permitem viver, as inúmeras dimensões (matérias, afectivas, simbólicas, identitárias) que se cruzam e interrelacionam nas estratégias económicas e nos processos



subjacentes ao seu desenvolvimento e o facto de as crianças e os jovens serem parte integrante da família e de terem um papel fundamental nas estratégias referidas torna inoperante, em termos da compreensão da realidade social, não só o isolamento analítico do “trabalho infantil” como a diferenciação entre as chamadas estratégias de sobrevivência e as de reprodução social. De facto estes dois tipos de estratégias podem diferenciar-se analiticamente, mas são indissociáveis na vida das famílias, como demonstrou Bourdieu, quando salientou a existência de inter-relações fundamentais entre a reprodução simples (biológica) e a reprodução da estrutura das relações sociais e ideológicas nas quais, e pelas quais, se realiza e se legitima a actividade de produção de bens necessários à subsistência (1980: 313). Colocando a questão desta forma, a dissociação entre estes dois tipos de estratégias deixa de ter sentido na medida em que as acções, práticas e estratégias desenvolvidas pelos actores sociais com vista à sua sobrevivência “simples” e à satisfação das necessidades básicas são, como quaisquer outras acções humanas, social e culturalmente construídas. Estas acções não existem isoladamente mas resultam de processos complexos onde intervêm diversos tipos de relações (nomeadamente relações de produção) que se processam entre e em diferentes níveis da realidade social. Da mesma forma, as estratégias de sobrevivência têm como pano de fundo uma lógica de reprodução social que visa a perpetuação dos indivíduos e dos grupos e a melhoria das suas condições de existência. Por isso, uma e outra asseguram-se mutuamente, não sendo possível a reprodução de uma dada unidade social se não se verificarem as condições de sobrevivência, nem estas poderão ser concretizadas sem que exista toda uma preocupação com a reprodução social (cf. Costa e Rodrigues 2001: 74). Em virtude deste facto, a diferenciação e dissociação analítica operada por alguns autores (cf. Rocha 2000: 11) entre as estratégias que visam garantir a sobrevivência das famílias no curto prazo e as estratégias cujo objectivo principal é a reprodução social das famílias no longo prazo tende, aprioristicamente, a atribuir sentidos às acções e opções dos actores e unidades sociais que só podem ser apreendidos após uma análise contextualizada.

A existência de inter-relações profundas entre as estratégias de sobrevivência e as estratégias de reprodução social desenvolvidas por famílias do subúrbio de Maputo tornou-se evidente ao longo da análise. Nesta, verificou-se que, embora se possam explicar as opções que as famílias fazem na afectação de recursos e rendimentos nos seus diferentes

níveis (por exemplo, escolha de ementas das refeições ou decisões relativas a despesas de com a educação escolar ou com prestações matrimoniais) por objectivos diversos, estas opções estão relacionadas entre si e são atravessadas por múltiplas lógicas que inviabilizam explicações esquemáticas. As acções e práticas e a sua articulação resultam de processos continuados e dinâmicos de avaliação - que inter-relacionam de forma complexa diferentes dimensões, horizontes temporais e níveis “estratégicos” - que os actores sociais desenvolvem face aos recursos disponíveis, aos constrangimentos existentes e aos seus possíveis resultados. Simultaneamente, por serem capazes de avaliar (interpretar, escolher, decidir e agir) os membros das famílias detêm o poder de transformar e recriar a realidade social em que se inserem sendo esse poder limitado pelos limitados quadros de referência, experiências, informações e recursos de que dispõem.

A importância de ter em conta as múltiplas dimensões da realidade social para a compreensão das diferentes estratégias familiares tornou-se patente ao longo da investigação em que este artigo se baseia e nomeadamente quando se analisaram as questões relativas à educação formal. Neste ponto foi possível constatar, por exemplo, que as razões concretas apontadas pelos pais das crianças e dos jovens para explicar porque os seus filhos não frequentam a escola não eram apenas “materiais”. A título de curiosidade, relata-se aqui a história de Pedro.

Pedro tem 11 anos e não vai à escola. A mãe e ele referiram, numa primeira conversa, que isso se devia ao facto de o pai, separado da mãe, não ter dado o dinheiro da matrícula e de esta não ter condições financeiras para a fazer. Quando o pai foi interrogado sobre este assunto, contou uma versão completamente diferente:

“Pedro no 2.º semestre fez as provas, quando voltou para casa não tinha livros nem nada, disse que lhos tinham roubado no “chapa”. A mãe zangou-se, deu-lhe dinheiro para ele comprar outros e no dia seguinte ele foi para a escola. Mas em vez de apanhar o “chapa” apanhou o “machibombo”<sup>19</sup> para Inhambane e foi para a casa dos tios na terra. Chegou lá e disse-lhes que queria estudar lá e que depois o papá mandava a roupa e os livros. Nem se despediu, andámos a procurar até na casa mortuária [...]. E não explicou porque fez isso, mas perdeu a escola. No ano seguinte voltou para a escola, mas voltou a fazer o mesmo [...] fugiu três vezes. Só passou quando me lembrei que havia um avô, irmão do pai do meu pai (o mais velho da família) e nós

andámos a dar os nomes a essa família toda e ele ficou sem nome. Era uma pessoa que tinha uma coisa de tradição, nos tempos era ferreiro tradicional, ele queria ser lembrado, então demos o nome dele ao Pedro, que desde aí nunca mais fugiu para Inhambane [...].O melhor para as crianças é estudarem porque essa coisa de negócio é 2-3 dias, mesmo esses aqui que fazem negócios não têm papéis e licença, a polícia camarária chega, arranca tudo e vai embora. Se não tem dinheiro cai de vez”.

Julgar a veracidade deste discurso ou do discurso da “mãe” que, em conflito com o “pai”, culpa este último das desgraças da família é muito difícil e não parece ser particularmente relevante. Parece mais importante salientar a pluralidade de razões (e de sentidos nessas razões) que confluem quando se analisam as variáveis que se isolaram.

Nas palavras dos próprios actores sociais transcritas ao longo deste artigo que falam da escola e da educação transparecem as inter-relações entre as diferentes dimensões da realidade social, que são articuladas ao nível das práticas e ao nível do discurso (e na vida) dos actores de forma coerente. Optou-se por detectar a pluralidade de sentidos (e de razões), explicitando-os num discurso coerente e organizado, sem pretender descortinar elementos, dimensões, ou sentidos conceptualmente prioritários na determinação das estratégias de sobrevivência e reprodução social das famílias e dos indivíduos. Assim não é necessário que os sujeitos da acção tenham “plena consciência” de que um determinado conjunto de práticas, que desenvolvem, constitui uma estratégia particular para que esta efectivamente o seja. É a coerência entre estas práticas e a capacidade que os sujeitos têm de as encadear e assim atingir um objectivo determinado que as define como estratégias ou não (Olivier de Sardan 1998: 127). Essas práticas, acções ou estratégias pressupõem causas ou, como Roy Bhaskar, refere “razões” e estas razões, como defende o autor, implicam crenças e interpretações, pelo que têm sentidos múltiplos. Consequentemente, há uma pluralidade de sentidos nas “razões” e, por isso, as “razões” são as “causas” determinantes do comportamento humano e estão na génese e na essência dinâmica das práticas e das estratégias que aqui se analisam (cf. Bhaskar 1979)

É possível que toda a história que o pai de Pedro contou seja uma “fábula” auto justificativa de uma (ir)responsabilidade culpada. Mas, mesmo que assim seja, constitui motivo de reflexão. Pelo menos ao nível do discurso, é de notar como a atitude de Pedro em relação à escola e à sua frequência é justificada pelo seu pai em termos simbólicos: Pedro

perdeu os livros, fugiu da escola, de casa, porque andava inquieto e toda esta situação se resolveu quando lhe foi atribuído o nome que era do seu antepassado. A importância simbólica dos nomes dos antepassados e a atribuição, ou a não atribuição, desses nomes, os chamados “nomes tradicionais”, às pessoas das gerações mais novas é neste contexto cultural um factor pleno de significado e pode ter consequências práticas e significativas na vida das famílias e dos membros que assim são nomeados. Os nomes podem transmitir ou dar sentido a comportamentos, explicar doenças ou conflitos, estruturando ou desestruturando relações familiares (Costa, 2004).

## **Conclusão**

As ideias expressas neste capítulo relativas às atitudes das famílias face à educação das gerações mais novas não estão, como se viu, presentes no discurso dos actores. Pelo contrário. Todos eles atribuem a maior das importâncias à educação escolar. No entanto, entre o discurso e a prática são patentes, como vimos as contradições.

Existem famílias que retiram os filhos da escola porque não têm outra alternativa, mas também há famílias com possibilidades de escolha, por muito limitadas que sejam, e que, entre as alternativas possíveis ao nível da afectação dos rendimentos, decidem cortar nas despesas relacionadas com a educação formal, por não a considerarem prioritária dentro da realidade social que se situam.

Importa ainda lembrar uma outra questão já mencionada: face a um mesmo contexto, as famílias não agem de modo uniforme. As decisões que tomam em relação à educação escolar dos seus filhos variam ao longo do tempo e não são iguais para todos. Numa mesma família podemos ter crianças que nunca frequentaram a escola, outras que a frequentaram até ao nível básico e outras que continuam os estudos no ensino secundário ou até superior. As atitudes divergem em função de numerosos factores, entre os quais se destacam: o género — segundo o recenseamento, as raparigas estudam menos anos —; o número de filhos da família e a sua distribuição por sexos; as actividades geradoras de rendimentos e produtos que a família desenvolve — e a mão-de-obra necessária a estas (que também pode variar ao longo do tempo) —; a estrutura e a organização familiar; as características pessoais dos decisores na família e dos próprios jovens.

Simultaneamente, as atitudes de uma família em relação à escola não são sempre coerentes e as crianças podem ir às aulas sem comer, cansadas devido ao excesso de trabalho doméstico que são obrigadas a realizar, podem não ter tempo para estudar, ou serem obrigadas a faltar. Nestes casos, embora formalmente a família pareça considerar a importância da escola, na prática menospreza esta actividade e não transmite às crianças e aos jovens os incentivos necessários para que a sua formação escolar se concretize.

Como já se referiu, a educação formal não pode ser considerada como um valor absoluto e independente mas tem de ser analisada dentro da realidade social e económica em que está inserida. Qual é o sentido da escola no concreto, no contexto onde existe? Para que serve? Quem a serve? A quem serve? Como serve? Estas são perguntas que se devem fazer quando se questionam as estratégias das famílias em relação à educação dos seus filhos.

---

<sup>1</sup> Sobre as ambiguidades e dificuldades de definição do conceito de trabalho ver Maria Manuel Vieira, 2005: 530-536

<sup>2</sup> Existem grandes probabilidades de um número significativo dos membros destas famílias se incluírem entre os cerca de 11 milhões de moçambicanos que vivem abaixo da linha de pobreza (cf. Vieira 2005: 20). Sobre a evolução do conceito de pobreza ver Jochen Oppenheimer e Isabel Raposo (2002: 43-45) e Sérgio Vieira (2005).

<sup>3</sup> Nome dado em Moçambique aos terrenos destinados à produção agrícola

<sup>4</sup> A maioria das famílias é originária das regiões do Sul de Moçambique e a estrutura de parentesco tradicional é a dos tsongas, patrilinear e patrilocal. Porém nenhuma das pessoas se identificou como tsonga. Changana, rongá e matsua são alguns dos nomes que utilizaram. Como existe uma equivalência entre estes nomes e o nome tsonga, não se questiona este assunto lembrando apenas as controvérsias em relação à identidade tsonga (cf. Harries 1979, Medeiros 2001, Ngoenha 1999).

<sup>5</sup> No dicionário de Bento Siteo pode ler-se o seguinte: “*mùnti* (...) 1. casa, lar, família. 2. povoação, aldeia vila, cidade. 3. instalações, sede. (1996:132).

<sup>6</sup> De acordo com os dados do Censo de 1997 (à data da elaboração deste artigo ainda não são conhecidos os resultados do Censo de 2007), a maioria da população analfabeta da cidade de Maputo é do sexo feminino (108.699 mulheres e 59.843 homens. (Instituto Nacional de Estatística 1998a: 24 e 26-27).

<sup>7</sup> Nos subúrbios de Maputo, 83% dos jovens com menos de 14 anos frequentam as EP1 (escolas primárias de primeiro grau que se destinam ao ensino do 1.º ao 5.º ano de escolaridade), mas apenas 47% dos que têm mais de 14 anos frequentam as EP2. Ao nível do ensino secundário, as escolas não chegam a cobrir 10% da população em idade escolar e beneficiam sobretudo os jovens do Distrito Municipal 1 (“cidade de cimento”) (cf. Oppenheimer e Raposo 2000: 30-31).

<sup>8</sup> Como curiosidade, refere-se que apenas um dos informantes de Mafalala disse ter irmãos com estudos universitários. No Polana Caniço A, três dos informantes têm cursos médios e apenas dois disseram que o pai tinha estudado para além da 4.ª classe, sendo que um tinha frequentado o 2.º ano do ciclo preparatório no tempo colonial e outro tinha sido professor primário também nessa época.

<sup>9</sup> *Chapa* é o nome dado aos veículos de transporte colectivo privados e na sua maioria “informais”. *Fazer chapa* ou ser *chapeiro* é ser condutor, *chamador* — aqueles que chamam os clientes (cf. Serra 2001: 38) — ou cobrador desses veículos.

---

<sup>10</sup> Os dados do recenseamento de 1997 referem que em Mafalala há 79 pessoas que frequentam ou já concluíram um curso superior (sendo 61 homens e 18 mulheres, a maioria na faixa etária dos 25-39 anos). No Polana Caniço A, 92 pessoas possuem ou frequentam esse nível de ensino (78 homens e 14 mulheres) e em Hulene B esse número é de 42 (37 homens e 5 mulheres) (cf. Instituto Nacional de Estatística 1998b).

<sup>11</sup> O termo “desenrascar” é utilizado com frequência no contexto social em análise para descrever qualquer acção, comportamento ou atitude que possibilite o ultrapassar de dificuldades, impasses ou problemas de vária ordem e nível. É utilizado tanto para descrever acções e atitudes concretas como para designar uma postura geral face à vida.

<sup>12</sup> Segundo os dados do último recenseamento, em Mafalala existiam 1.035 pessoas que não sabiam falar português (284 homens e 751 mulheres); no Polana Caniço A, 6.191 (1.922 homens e 4.269 mulheres); em Hulene B, 5.223 (1.644 homens e 3.579 mulheres). As crianças e jovens na faixa dos 5-19 anos que não sabiam falar português eram 348 em Mafalala, 3.156 no Polana Caniço A e 2.635 em Hulene B (de ambos os sexos) (cf. Instituto Nacional de Estatística 1998b).

<sup>13</sup> De acordo com um inquérito realizado pelo Instituto nacional de Estatística (2006) Maputo, tem a mais alta taxa de desemprego do país, 40 por cento da população activa, duas vezes e meia a média nacional (de 16 por cento) Nas áreas urbanas, o desemprego entre os jovens até aos 19 anos atinge os 53,4 por cento para os homens e 60,1 por cento para mulheres.

<sup>14</sup> Dados do Inquérito sobre a Força de Trabalho realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2004/2005 indicam que 32 por cento das crianças dos 7 aos 17 anos estão envolvidas em algum tipo de actividade económica. [http://www.unicef.org/mozambique/pt/media\\_3575.html](http://www.unicef.org/mozambique/pt/media_3575.html)

<sup>15</sup> Fazer tranças em cabelos, por vezes a troco de dinheiro.

<sup>16</sup> Emprega-se este termo para traduzir, simultaneamente, os sentidos contidos nos termos “articulação”, “compromisso”, “informalidade” e “lógicas plurais”.

<sup>17</sup> “Nos países do Sul, o sistema educativo escolar é fragilizado pela sua não generalização, pela fluidez da sua malha em toda a extensão do país, pela sua elevada taxa de insucesso e de abandono, pela sua fraca capacidade para permitir doravante àqueles que saem a hipótese de encontrarem um lugar significativamente melhor no mercado de trabalho, pelo nível catastrófico dos orçamentos dos Estados que impede qualquer política voluntarista, etc.” (Schlemmer, 2005 :560)

<sup>18</sup> A necessidade de considerar as múltiplas formas de trabalho possíveis na análise das estratégias de sobrevivência e reprodução social tem sido salientada por vários autores em diferentes partes do mundo (cf. Rodrigues 2006, Trefon 2002, Grassi 2003).

<sup>19</sup> “Machibombo” é a palavra utilizada em Maputo para designar autocarro.

## Bibliografia citada

BECKER, S. G. (1962). Investment in Human Capital: A theoretical analysis. *The journal of political Economy* (Supplement), 70. Outubro de 1962.

BHASKAR, R. (1979), *The Possibility of Naturalism*, Brighton: The Harvester Press.

---

BLURR, V. (1995), *An Introduction to Social Constructionism*, London & New York: Routledge.

BOURDIEU, P. (1980), *La Distinction*, Paris: Les Éditions de Minuit.

COMAROFF, J., COMAROFF, J. (2005), *Children & Youth in a Global Era. Reflections on youth, from the past to the postcolony*. In Honwana, A., Boeck, F., eds., *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.

COSTA, A. B., RODRIGUES, C. (2001), *Estratégias de Sobrevivência de Famílias em Luanda e Maputo*”, Oppenheimer, J., e outros, *Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-económicas (Décadas de 80 e 90)*, CESA, *Textos Preliminares*, Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Universidade Técnica de Lisboa: 69-82.

COSTA, A. B. (2003), *Estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias na subúrbio de Maputo*. Tese de Doutoramento em Estudos Africanos interdisciplinares em Ciências Sociais, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), (Policopiado).

COSTA, A. B. (2004), *As crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo*, *Etnográfica*, 7, 2, 2004: 335 -354.

COSTA, A. B. (2007), *O Preço da Sombra*. Lisboa: Livros Horizonte, 249 pag.

DUBET, F., GALLAND, O., DESCHAVANNE E., dir., (2004), *Comprendre: les jeunes*. *Revue de Philosophie et de Sciences Sociales*, 5. Paris : Presses Universitaires de France : 330 pp.

DURHAM, D., ed. (2000), *Youth and the Social Imagination in Africa*. Special Issue of the *Anthropological Quarterly* 73, 3-4: 115-116.

---

ERRANTE, A. (2003), White skin, many masks: colonial schooling, race, and national consciousness among white settler children in Mozambique, 1934-1974. *The International Journal of African Historical Studies* , vol.36, nº1:7-34

GRASSI, M. (2003), *Rabidantes. Comércio espontâneo transnacional em Cabo Verde*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

HARRIES, P. (1979), *Clarity and Confusion in Classification: Tribalism and the Tsonga of Southern Mozambique*, Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane (policopiado).

HONWANA, A., BOECK, F. eds., (2005), *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey, 243p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, (1998<sup>a</sup>), *II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997, Resultados Definitivos*, Maputo: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, (1998b), dados obtidos por solicitação do Projecto Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-económicas (Décadas de 80 e 90) em Agosto de 1999, Maputo: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), (2006), *Inquérito Integrado a Força de Trabalho (FTRAB)*, INE, Maputo, [www.ine.gov.mz/inqueritos\\_dir/iftrab/IFTRAB.pdf](http://www.ine.gov.mz/inqueritos_dir/iftrab/IFTRAB.pdf),

LOFORTE, A. M., (1996), *Género e Poder entre os Tsonga de Moçambique*, dissertação de doutoramento, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, (policopiado).

MANIER, B., (2003), *Le travail des enfants dans le monde*, Paris, La Découverte.



---

MARTINEZ, A. M. 2001, Child work and subjectivity: a necessary approach. *Estud. psicol.* (Natal). [online]. Vol. 6, no. 2 [consultado em 2006-11-06], pp. 235-244. Available from:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200011&lng=en&nrm=iso)>.

MEDEIROS, E., (2001), Os Africanistas e a Questão Étnica em Moçambique, comunicação apresentada no III Congresso de Estudos Africanos no Mundo Ibérico, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 11-13 Dezembro, (policopiado).

MOURA, S. L. (2002), The Social Construction of Street Children: Configuration and Implications *British Journal of Social Work* 32: 353-367.

NGOENHA, S. E., (1999), Os Missionários Suíços face ao Nacionalismo Moçambicano: entre a Tsonganidade e a Moçambicanidade, *Lusotopie*, 425-436.

OLAWALE, I., (2004), Youth Culture and State Collapse in Sierra Leone: Between Causality and Casualty Theses, Paper Presented at the UNU-WIDER Conference, Helsinki, Finland, 3-6 June 2004. [www.giga-hamburg.de/workingpapers](http://www.giga-hamburg.de/workingpapers). Consultado em 23/11/06.

OLIVIER DE SARDAN, J.-P.,(1998), *Anthropologie et développement*, Paris: Karthala.

OPPENHEIMER, J., RAPOSO, I., (2002), A Pobreza em Maputo, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Departamento de Cooperação.

OPPENHEIMER, J. et all, (2003), *Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-económicas (Décadas de 80 e 90)*, Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia. Relatório final (policopiado).

---

PINA C. J., (1991), Os Contextos da Antropologia, Lisboa: Difel.

POTTS, D., (1997), Urban Lives: Adopting New Strategies and Adapting Rural Links, Rakodi, C. org., The Urban Challenge in Africa: Growth and Management of its Large Cities, Tokyo, etc.: United Nations University Press: 447-494.

QUEIROZ, J.- M., (1995), L'École et ses sociologies, Paris, Nathan.

ROCHA, M. G., (2000), Private Adjustments: Household Responses to the Erosion of Work, SEPED, Conference Paper Series #6, UNDP, [http://www.undp.org/seped/publications/conf\\_pub.htm](http://www.undp.org/seped/publications/conf_pub.htm).

ROCHA, M. G. GRINSPUN, A., (2001), Private Adjustments: Households, Crises and Work, in Choices for the Poor: Lessons from National Poverty Strategies, UNDP, <http://www.undp.org/dpa/publications/choicesforpoor/ENGLISH/CHAP03.PDF>.

RODRIGUES, C. U., (2006), O Trabalho Dignifica o Homem. Estratégias de Sobrevivência em Luanda, Lisboa: Edições Colibri.

SCANDLYN, J., (2004), Exploring Children's Rights in the World of Work, Human Rights & Human Welfare, vol. 4, <http://du.edu/gsis/hrhw/volumes/2004/scandlyn-2004.pdf> consultado a 7/11/2006:1-10.

SEABROOK, J., (2001), Children of Other Worlds: Exploitation in the Global Market, London: Pluto: 166 pp.

SERRA, C., (2001), Les Laissés-pour-compte des villes mozambicaines (une approche plurielle à la société civile précarisée), Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane e CODESRIA.

---

SITOE, B., (1996), Dicionário Changana-Português, Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

SCHLEMMER, B., (2002), Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail, Communications, n.º 72, pp. 175-194.

Schlemmer, B., (2005), Quando a escola é uma opção – relação com a escola e relação com os saberes em Marrocos. *Análise Social*, vol. XL (176), pp.547-562.

TREFON, T., (2002), The Political Economy of Sacrifice: Kinois and the State, comunicação apresentada no Seminário Internacional Dinâmicas Políticas na África Contemporânea, Lisboa: Centro de Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, (policopiado).

VIEIRA, M. M., (2005), O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, vol. XL (176)519-545

VIEIRA, S. P. (2005), Crescimento económico, desenvolvimento humano e pobreza. Análise da situação em Moçambique, Coleção Documentos de Trabalho nº 68 (CESA). Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa.