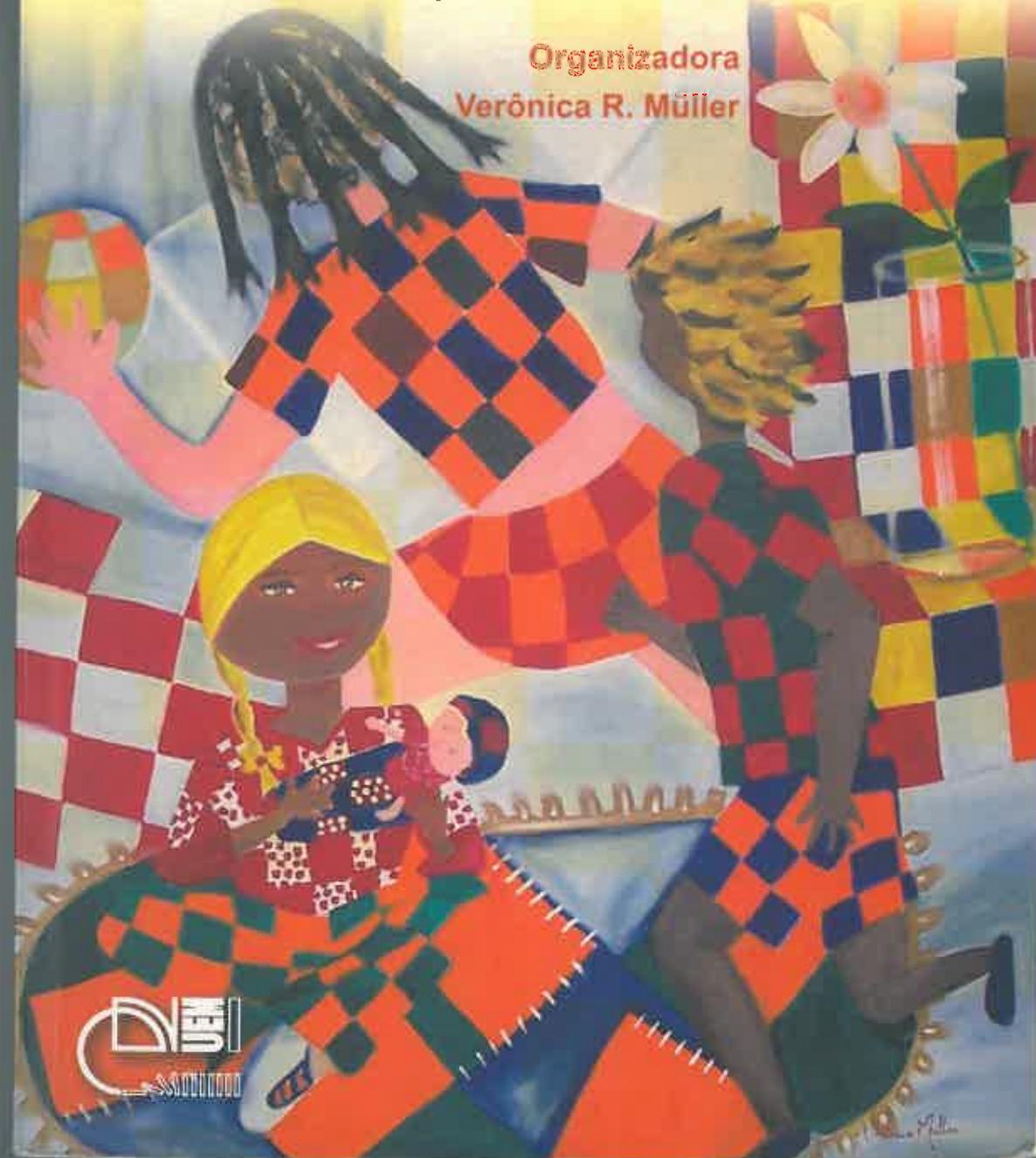


CRIANÇAS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

histórias, culturas e direitos

Organizadora
Verônica R. Müller



No Brasil há pouca informação sobre os países lusófonos e por isso é de grande importância este livro. Tendo como base as crianças de Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Timor Leste e Brasil, este livro contém dados que nos levam a refletir e saber mais sobre os povos lusófonos. Abordar a infância nessas nações constitui um desafio enorme dada a escassez de estudos sobre o assunto.

Martinho da Vila

O empreendimento sócio antropológico realizado pelos autores desta publicação representa uma contribuição extraordinária para o entendimento da questão da infância no cenário global, a partir da revelação de características peculiares do ser criança nos países de língua portuguesa.

Mario Volpi

Todos os textos apontam: Um movimento mais devagar do que queríamos, mas contínuo na direção dos Direitos das Crianças em nossos países. Com a nossa esperança no horizonte desejamos que não só a geração atual, mas as futuras, já com a participação das crianças aqui retratadas como militantes adultos dos Direitos Humanos, deem continuidade a esse projeto.

PCA- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

A Paula
com carinho
Verônica
2011

CRIANÇAS
DOS PAÍSES
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS

Verônica Regina Müller
organizadora

CRIANÇAS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS

apresentação
Martinho da Vila

prefácio
Mário Volpi



Editora da Universidade Estadual de Maringá

Reitor: Prof. Dr. Júlio Santiago Prates Filho. **Vice-Reitora:** Profa. Dra. Neusa Altol. **Diretor da Eduem:** Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado.
Editor-Chefe da Eduem: Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Bracini.

Conselho Editorial

Presidente: Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado. **Editores Científicos:** Prof. Adson C. Bozzi Ramalho Lima, Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Anaete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Prof. Dr. Clóves Cabreira Jobim, Profa. Dra. Eliane Aparecida Sanches Tonelli, Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik, Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Sousa, Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Prof. Dr. Evaristo Antônio Paredes, Prof. Dr. João Fábio Bertoni, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Profa. Dra. Luzia Maria Bellini, Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, Profa. Dra. Maria Suelly Pagliarini, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Oswaldo Curty da Motta Lima, Prof. Dr. Raymundo de Lima, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Ronald José Barth Pinho, Profa. Dra. Rosilda das Neves Alves, Profa. Dra. Terezinha Oliveira, Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco, Profa. Dra. Valéria Soares de Assis.

Equipe Técnica

Fluxo Editorial: Edilson Damasio, Edneire Franciston Jacob, Mônica Tanamati Hundzinski, Vânia Cristina Scamparim. **Projeto Gráfico e Design:** Marcos Kazuyoshi Sasaki. **Artes Gráficas:** Luciano Wilian da Silva, Marcos Roberto Andreussi. **Marketing:** Marcos Cipriano da Silva. **Comercialização:** Norberto Pereira da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima.



Maringá
2011

Copyright © 2011 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2011 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Maria Dolores Machado

Normalização textual e de referências: Adriana Curti Cantadori de Camargo

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Imagens - fotos: fornecidas pelos autores

Capa - imagem: quadro a óleo "Brincadeira de criança" (pintura: Verônica Regina Müller)

Capa - arte final: Jaime Luis L. Pereira

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9-1123)

Fonte: Garamond

Tiragem - versão impressa: 2.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)

C928 Crianças dos países de língua portuguesa : histórias, culturas e direitos / Verônica Regina Müller (organizadora) ; apresentação Martinho da Vila ; prefácio Mário Volpi. -- Maringá : Eduem, 2011.
275p. : il. fotos, color.

Vários autores.

ISBN 978-85-7628-388-1

1. Crianças - Países de língua portuguesa. 2. Culturas. 3. Crianças - Direitos. 4. História da infância. 5. Crianças - Angola. 6. Crianças - Brasil. 7. Crianças - Cabo Verde. 8. Crianças - Moçambique. 9. Crianças - Portugal. 10. Crianças - Timor Leste. I. Müller, Verônica Regina, org. II. Título.

CDD 21.ed. 301
361.1



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Martinho da Vila 7

PREFACIO

Mário Volpi..... 11

ABERTURA 15

Capítulo 1 - ANGOLA

Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição,
educação e cidadania

Eugénio Alves da Silva 19

Capítulo 2 - BRASIL

Crianças do Brasil: percursos históricos para a conquista
de direitos

Verônica Regina Müller, Miryam Mager, Ailton José
Morelli 63

Capítulo 3 - CABO VERDE

A gestão das crianças em situação de rua e o surgimento
do Estado Serviço Social em Cabo Verde

Lorenzo I. Bordonaro, Redy Wilson Lima..... 107

Capítulo 4 - MOÇAMBIQUE

Crianças e espaço urbano em Maputo

Elena Colona, Eugénio José Brás 139

Capítulo 5 - PORTUGAL

Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal

Catarina Tomás, Natália Fernandes, Manuel Jacinto Sarmento 189

Capítulo 6 - TIMOR LESTE

A voz de alunos e professores timorenses sobre os direitos da criança em Timor-Leste no decorrer da história

Afonso Maia, Benvinda L. da R. Oliveira, Márcia Vandineide Cavalcante, Silvestre de Oliveira 229

SOBRE OS AUTORES 271

APRESENTAÇÃO

Por Martinho da Vila

No Brasil há pouca informação sobre os países lusófonos e por isso é de grande importância este livro. Tendo como base as crianças de Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Timor Leste e Brasil, este livro contém dados que nos levam a refletir e saber mais sobre os povos lusófonos. Abordar a infância nessas nações constitui um desafio enorme dada à escassez de estudos sobre o assunto.

Em Angola, o país que mais conheço depois do Brasil e de Portugal, segundo a pesquisa feita pelos órgãos oficiais, “a estrutura etária revela que a população com idade inferior a 15 anos representa 46,4% da população e que apenas existem 2,4% com mais de 65 anos”. Pode-se constatar que é uma população muito jovem, com energia e potencial para contribuir para o desenvolvimento social.

Na África, o conhecimento e a experiência de vida eram tradicionalmente transmitidos às novas gerações por meio dos ritos de iniciação e das diferentes formas de educação tradicional, inclusive a oral. O poeta angolano Manuel Rui Monteiro e, em parceria com o músico também angolano, Rui Mingas fizeram uma canção referente aos miúdos de uma cidade de lá (Os Meninos de Uambo) e eu fiz uma versão para o Brasil intitulada “À Volta da Fogueira”:

Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão perceber como se ganha uma bandeira

E vão saber o que custou a liberdade
 Palavras são palavras não são trovas
 Palavras deste tempo sempre novo
 Lá os meninos aprenderam coisas novas
 E até já dizem que as estrelas são do povo
 Aqui os homens permanecem lá no alto
 Com suas contas engraçadas de somar
 Não se aproximam das favelas nem dos campos
 E tem medo de tudo que é popular
 Mas os meninos deste continente novo
 Hão de saber fazer história e ensinar

Esta música foi gravada no meu LP *Novas Palavras*, de 1983. Posteriormente quando eu planejei o CD *Lusofonia*, em 2000, a minha intenção não era colaborar com a temática lusófona. Foi apenas uma ideia que tive para um bom trabalho musical e, para minha surpresa, houve uma resistência enorme por parte dos diversos departamentos da gravadora. Eu insisti no propósito, e como estava apoiado por um contrato fui em frente, mas não obtive nenhum apoio. A impressão que me ficou é que tinham aversão ao tema. Tive que custear as despesas com a pesquisa. Durante o período de divulgação do trabalho, eu percebi que muita gente não sabia nada sobre São Tomé e Príncipe (muitos pensavam que se tratavam de duas ilhas turísticas), Guiné Bissau (que língua falam? Perguntavam-me), Cabo Verde (havia quem pensasse tratar-se apenas de um cabo de algum país como o da Boa Esperança sul-africano).

Então, senti-me na obrigação de escrever um livro e criei o romance “Os Lusófonos” com textos informativos no final, mas eu não abordei o tema desse trabalho acadêmico: *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: Histórias, Culturas e Direitos*. Ao chegar ao final, fiquei sonhando como uma criança em fazer um voo direto para Dili, capital timorense que não visitei na viagem musical cantada no CD *Lusofonia*:

Ô mulher
 Vem fazer as malas
 É preciso caminhar
 Pras outras bandas do mundo
 Lá pras terras de além-mar
 Cantar, sorrir, curtir, amar e desanuviar
 Iremos em busca da paz
 Nossos corações precisam demais
 A caminhada
 Vai ser legal
 Vamos fazer amor lá em Praia
 E nas praias da Ilha do Sal
 Depois do mar da Madeira
 Vamos voar pra Guiné
 Pegar um sol nos Açores, Príncipe e São Tomé
 É bom dançar um marrebenta em Maputo
 E em Luanda um semba daquele país
 Depois de um fado em Portugal
 Vamos pra Goa e Macau
 E voltar bem feliz

AS CRIANÇAS QUE FALAM PORTUGUÊS.

Mário Volpi

O empreendimento sócio antropológico realizado pelos autores desta publicação representa uma contribuição extraordinária para o entendimento da questão da infância no cenário global, a partir da revelação de características peculiares do *ser criança* nos países de língua portuguesa.

Fala-se português na África, na Ásia, na Europa e na América do Sul, o que nos permite afirmar que os achados deste estudo revelam uma dinâmica representativa da diversidade na percepção da infância presente no mundo globalizado.

Entretanto, se por um lado os processos de globalização conseguiram criar uma espécie de consenso global sobre os direitos da criança, por outro lado as diversas formas de viver a infância e de usufruir destes direitos ainda estão envoltas em contradições e desigualdades.

O processo de reconstrução da Angola, com o fim da guerra civil em 2002, é um exemplo claro de como a infância sofre de forma mais grave as consequências das decisões dos adultos. O autor do estudo desse país vai nos colocar no seu cenário rural e revelar como os processos educativos tendem a esquecer da subjetividade das crianças, sua cultura e identidade. Como a vida no campo apresenta desigualdades no acesso aos direitos, precariedade, escassez de todo tipo de recursos e falta de perspectivas. Mesmo assim as crianças conseguem viver sua infância conciliando os apelos do mundo urbano com os valores e a cultura ancestral do seu lugar. Esta perspectiva sugere ao

Estado a necessidade de promover uma educação que concilie o “resgate da educação tradicional em Angola, despindo-a dos elementos mais retrógrados” com a educação para a cidadania e para o conhecimento. Para isso, o autor sugere *“ações como o combate à pobreza, o apoio ao desenvolvimento rural, a promoção da educação para os direitos humanos com a consciencialização sobre o papel das mulheres, o reforço da ação da escola com a inclusão do ensino bilíngue e o alargamento do diálogo intercultural devem figurar como medidas prioritárias das políticas públicas para o desenvolvimento”*

Saindo do campo e indo para a cidade, nossa próxima parada é Cabo Verde, aonde vamos encontrar crianças vivendo da mendicância e de trabalho informal. Com afinado senso crítico, os autores vão revelar a importação da América Latina da expressão “meninos de rua” e uma aplicação anacrônica a um contexto totalmente diferenciado. O modo como as instituições se apropriaram desta expressão revela o interesse em manter uma sintonia com o discurso da “ajuda internacional” sem problematizar a exclusão social produzida pelo modelo econômico e pela crise social. Os avanços legais obtidos no país com a aprovação de leis declaratórias dos direitos da infância ainda convivem com a pobreza e a falta de políticas públicas. Colocar a criança no centro da agenda do país a partir de suas características e contexto parece ser o caminho para garantir a superação das novas dinâmicas colonizadoras.

Na capital de Moçambique, Maputo, a rua parece pertencer às crianças. “São elas que vendem nas bancas, são elas que vão de um lado para outro, sozinhas, com os amigos, com os pais, às vezes carregando nas costas outras crianças. São as crianças que fazem da rua o campo de jogo, são elas que desafiam os perigos e são sempre elas que não têm medo de se relacionar com uma “estrangeira” que está a passar”. Os autores desse estudo vão contrastar os estudos sociológicos europeus que se dão conta do desaparecimento da infância no espaço público para revelar uma

presença instigante delas nas ruas de Maputo e a necessidade de uma escuta atenciosa e uma disposição para protegê-las das mais diversas formas de violência resguardando sua criatividade e capacidade de inventar formas de sobrevivência e superação.

Da África para a Ásia além da mudança de cenário mudam também os desafios para a infância. Em Timor Leste, com o fim da ocupação da Indonésia em 1999, o país passou por um processo de construção de sua nacionalidade assumindo-se em 20 de maio de 2002 como um país independente. Como as crianças pensam sobre seus próprios direitos? Como os professores abordam estes direitos na nascente cidadania timorense? O estudo vai revelar que a história marcada pela disputa entre opressão e liberdade está presente na cultura, nos valores e na abordagem pedagógica. Que o direito vem sendo descoberto aos poucos e as lutas por liberdade no passado, vistas à época, pelos colonizadores, com insubordinação e delito, são agora reinterpretadas e valorizadas como contribuições decisivas para a construção do país e dos direitos de todos.

Na Europa, vamos encontrar as crianças portuguesas, vistas pelo olhar da sociologia da infância, no contexto de uma sociedade semiperiférica ou de desenvolvimento intermediário, como Portugal é classificado pelos autores desta parte do estudo. A palavra contradição é referência utilizada para demarcar os processos de atenção à infância. Ao mesmo tempo em que as crianças passam a usufruir dos benefícios do bem-estar social, elas encontram-se, também, submetidas a processos de *“adultização precoce”*, cujo exemplo mais contundente, citado pelos autores do estudo, é o fato de as crianças portuguesas serem, dentre as europeias, as que menos brincam com os pais.

O Brasil vai exibir um percurso histórico de conquista de direitos para a criança a partir de uma ampla adesão do país às normativas internacionais e ao desenvolvimento de uma forte legislação nacional, repercutindo internacionalmente como

um modelo de mudanças positivas na concepção da infância. Entretanto, este importante avanço é limitado pelas enormes desigualdades que afastam milhões de crianças e adolescentes da realização destes mesmos direitos. O modelo adulto cêntrico que se revela no exercício do poder deixa pouco espaço para que a ideia de criança enquanto sujeito de direitos ganhe concretude na vida cotidiana.

As crianças que falam português estão fazendo história em contextos diferenciados, mas com perspectivas convergentes. Elas querem viver com intensidade cada fase de suas vidas para descobrir o mundo, usufruir dele e talvez, até modificá-lo. A maneira como os países, os adultos e as políticas públicas as tratam vai definir se elas vão realizar seus melhores potenciais ou se elas vão reproduzir padrões do passado.

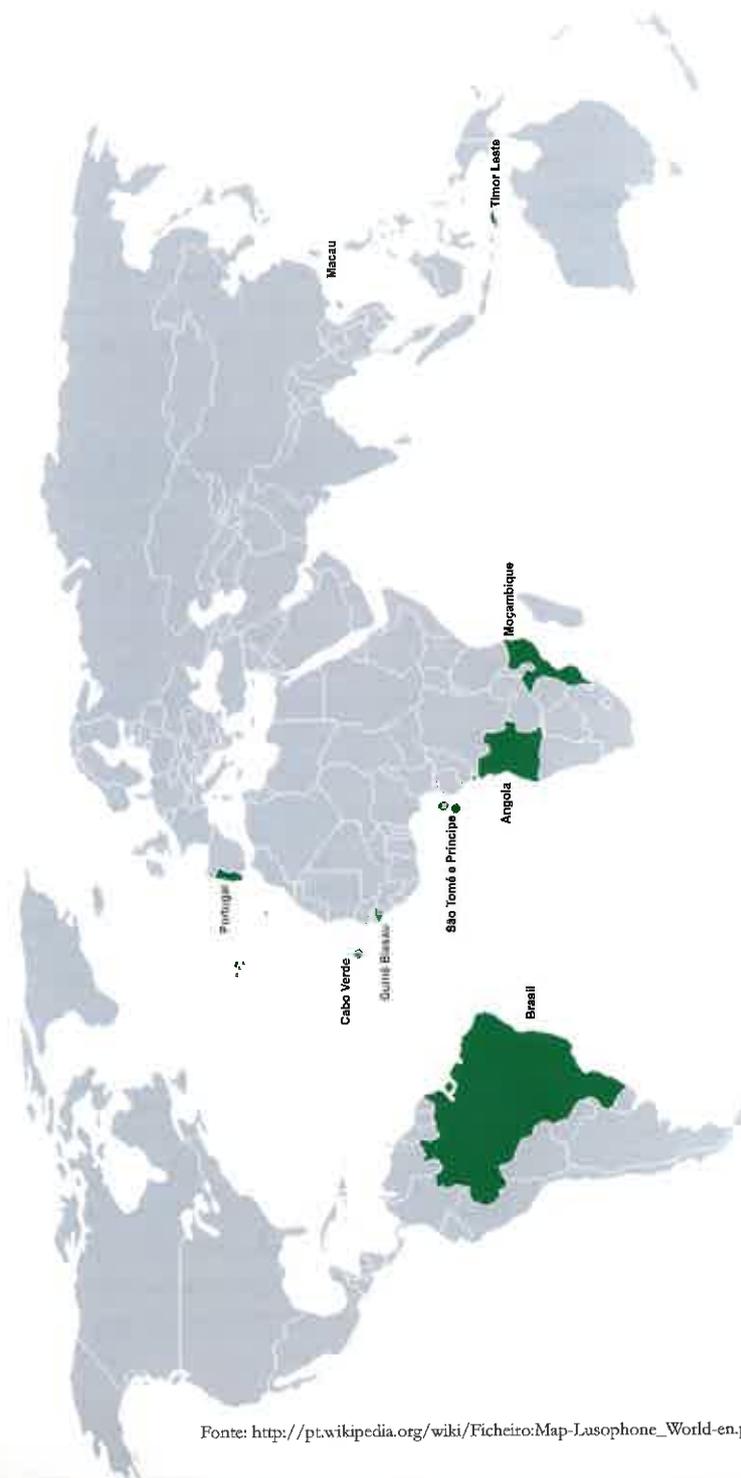
Esta perspectiva de estudar os direitos da criança e do adolescente dos países de língua portuguesa é uma forma inovadora de aproximá-los, identificar desafios conjuntos e trocar aprendizagens que vão servir para substituir as perspectivas colonizadoras da cooperação internacional por uma relação horizontal e de aprendizagem mútua.

Embora o processo de produção de conhecimento sobre a infância ainda preserve uma dependência dos estudos mais clássicos, as diferentes abordagens presentes neste estudo sinalizam um novo olhar. A originalidade de ver a criança como ela é, e a partir do contexto na qual ela se insere, dando-lhe voz e criando novos conceitos para entendê-la em sua singularidade, representa um grande passo para enfrentar os desafios de dar um lugar digno à criança na produção do conhecimento como contribuição para assegurar-lhe um lugar melhor na sociedade.

Esse livro vai falar de crianças. Crianças atuais, do século XXI, e das suas inserções sociais e culturais em seis países de língua portuguesa. Essa iniciativa foi frutífera, no sentido de fortalecer relações de diálogo entre pessoas de tão diferentes e ao mesmo tempo tão similares realidades. Estamos trazendo relatos que expõem as dificuldades e as conquistas alcançadas em cada um dos nossos países. Apoiamo-nos nas teorias, na literatura e na cultura presente e existente em cada situação particular, mas principalmente, estamos imbuídos em fazer cumprir, porque concordamos e ratificamos o que foi estabelecido pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, que abre seu preâmbulo se dirigindo aos Estados-partes, no seu Artigo 4º:

Os Estados-partes tomarão todas as medidas apropriadas, administrativas, legislativas e outras, para a implementação dos direitos reconhecidos nesta Convenção. Com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados-partes tomarão tais medidas no alcance máximo de seus recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional.

Tendo esse panorama como pano de fundo, vamos olhar agora a nossa situação geográfica: Os laços que unem os países de língua portuguesa não podem ser facilmente representados. A geografia é sem dúvida um marco a parte. Estes países - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste oficialmente fazem do idioma português o quinto idioma mais falado do mundo, constituindo uma comunidade lusófona de cerca de 250 milhões de pessoas.



A partir da observância do mapa, a grande tarefa é a de olhar para um território, não feito por um espaço harmonioso e contíguo de terras, mas de acordo com uma língua: a portuguesa. Vê-se o território espalhado por quatro continentes o que mostra, a primeira vista, seu desmembramento; num segundo momento, podemos acompanhar os destinos das naus portuguesas e finalmente, e só para aqueles que vivem de fato em cada um desses territórios, enxergamos os rastros deixados em cada cultura pela colonização comum. É nesse contexto que se inserem as diferentes dinâmicas que os seis textos aqui apresentados procuram desvelar ao falar das suas crianças.

É verdade que no passado, tanto a língua quanto a religião trazida para cada uma dessas terras - com sua língua estrangeira e seu deus único e onipresente - gerou muita violência ao subjugar povos tão diversos e de tão diferentes territórios soberanos em colônias de fala portuguesa e religião católica. Mas é essa mesma história que, ao deixar suas profundas marcas, hoje une nossos destinos tão profundamente.

Todos ao falar das crianças, de alguma forma, abordamos as dificuldades, que ao longo de séculos as populações originais desses países tiveram que superar. Tarefa que certamente hoje não está mais atormentando o imaginário das crianças do presente, mas que sem dúvida, se encontra profundamente enraizada em nossas culturas, já que a língua significa a caixa de ressonância maior de uma cultura.

São entre os países lusófonos, seis os que procuram neste livro apresentar a situação das suas crianças: Timor-Leste, Moçambique, Cabo Verde, Angola, Brasil e também Portugal. Veremos nos artigos as dificuldades descritas que cada uma das Nações teve para reconstruir sua própria identidade, agora vinculada à língua portuguesa e expressa pelas vivências infantis ao revelarem, como não podia deixar de ser, um traço comum,

ao mesmo tempo em que, debaixo da unidade linguística, as raízes primevas de cada um desses povos, evidenciam as nossas diferenças.

Finalmente, cabe ressaltar o que todos os textos apontam: Um movimento mais devagar do que queríamos, mas contínuo na direção dos Direitos das Crianças em nossos países. Com essa nossa esperança no horizonte desejamos que não só a geração, atual mas as futuras, já com a participação das crianças aqui retratadas como militantes adultos dos Direitos Humanos, deem continuidade a esse projeto.

*PCA - Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e
Defesa da Criança e do Adolescente*

Capítulo 1 - ANGOLA



▲ Crianças de uma aldeia jogando à macaca



▲ A alegria infantil estampada nos rostos



▲ Crianças transportando água



▲ Rapazes vendendo pilões num mercado



▲ Meninos jogando os pedrinhos



▲ Rapazes divertindo-se ao tomar banho no rio



▲ Rapaz brincando com carrinho de arame



▲ Uma pose divertida para a fotografia

Fotos gentilmente cedidas pelo fotógrafo angolano José da Silva Pinto.
Disponíveis em: www.fotolog.com/silvapinto.

SER CRIANÇA NO MEIO RURAL EM ANGOLA:
INFÂNCIA, TRADIÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Eugénio Alves da Silva¹

Introdução

A situação da infância em Angola é periclitante se considerarmos os indicadores de qualidade de vida que se revelam muito aquém dos valores da média africana. No entanto, após o fim da guerra civil em 2002, abriu-se um horizonte mais promissor no que se refere à educação, saúde e condições básicas de vida das crianças do meio rural. Embora a educação venha revelando nos últimos 9 anos progressos quantitativos e qualitativos, a saúde constitui ainda uma esfera deficitária. Por exemplo, o 2º Objectivo de Desenvolvimento do Milénio (alcançar o ensino primário universal) tem registado bons níveis de concretização mas tem sido problemática a realização do Objectivo nº 3 respeitante à promoção da igualdade de género na educação. Do mesmo modo, a concretização do Objectivo nº 4 (reduzir a mortalidade infantil) tem estado muito abaixo das expectativas. Isto é revelador das dificuldades com que as crianças se defrontam, particularmente no meio rural onde as condições de vida ainda são precárias, o que pode comprometer o seu desenvolvimento como pessoas.

Por razões socioeconómicas e culturais, no meio rural angolano registam-se desigualdades no acesso à escola decorrentes

¹ Professor no Instituto de Educação e investigador no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

da pobreza de muitas famílias e das tradições culturais (ritos de iniciação) que, isoladamente ou em conjugação, afastam da escola muitas crianças e jovens e impedem particularmente as raparigas de continuar a sua escolarização, conduzindo a que estas a abandonem precocemente porque se sujeitam ao casamento e à maternidade em tenra idade. Para elas, a infância fica abruptamente interrompida para dar lugar, precocemente, à vida de mulheres adultas.

A dignificação das crianças e jovens no meio rural constitui um enorme desafio cujo enfrentamento exige políticas sociais que concorram para garantir o direito à educação, à saúde e à infância em condições de igualdade de género na medida em que isso representa uma condição básica de fruição da cidadania em particular das raparigas. Estas sofrem mais os efeitos da pobreza e da tradição cultural em função da qual são socialmente desvalorizadas. Por outro lado, as interferências entre a educação oficial e a educação tradicional tornam mais difícil o acesso a uma cidadania digna porque os valores tradicionais se sobrepõem aos da educação oficial.

Abordar a infância em Angola constitui um desafio enorme dada a escassez de estudos sobre o assunto. Apesar disso, é possível distinguir a infância em meio urbano da infância em meio rural, uma marcada por influências mais cosmopolitas próprias da cultura urbana e outra determinada pelos cânones da tradição cultural e pelas limitações inerentes ao meio rural. A tradição constitui precisamente a dimensão mais importante que define a natureza conservadora do meio rural em Angola, o que garante a preservação da identidade cultural sob a qual se estrutura o modo de vida das comunidades e pessoas. Esta ruralidade tem sido constantemente confrontada com as influências culturais do modo de vida citadino veiculadas principalmente através da educação oficial, o que implica considerar a interacção dialéctica entre o moderno e o tradicional, ou seja, a articulação entre

as características da educação escolar oficial e as da educação tradicional de natureza comunitária já que isso constitui, também, um factor de estruturação das formas de socialização na infância.

A questão que se coloca é a de saber como se pode compreender o crescimento e o desenvolvimento das crianças rurais na confluência entre os valores e princípios da educação democrática promovida pelo Estado angolano e as práticas e valores da educação tradicional que ocorrem no meio rural nem sempre compagináveis com a dignidade humana. Em última instância, trata-se de questionar como se pode, no quadro das políticas socioculturais e no contexto da salvaguarda dos direitos de cidadania, garantir o acesso das crianças angolanas rurais, em igualdade de circunstâncias, às condições básicas de vida tendentes ao desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, tendo em conta os preceitos da Convenção sobre os Direitos da Criança adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Novembro de 1989 que se funda no direito inalienável a uma infância digna.

Veremos como a infância no meio rural é vivida sob consideração de um elemento importante da tradição: a preparação para a vida de adulto em função do género, o que determina a adopção de práticas de socialização na infância condicionadas pela diferenciação de papéis sexuais o que, por sua vez, marca o modo como meninos e meninas vivem essa infância. Por isso, serão convocadas duas personagens-tipo que reúnem as características típicas das crianças angolanas rurais: Muxima, um rapaz e Massoji², uma menina, ambos de 10 anos, que nos revelarão facetas da sua infância vividas em função do género, dos usos e costumes, do ideal de serem adultos dignos

2 A atribuição do nome na cultura banto é um acto simbólico e obedece a regras próprias para que o nome atribuído corresponda à imagem que se espera do nascituro. Muxima significa coração e Massoji quer dizer lágrima, na língua quimbundo, uma das etnias de Angola.

da comunidade e do medo de serem considerados causadores de desgraça para a comunidade se não se comportarem “como manda a tradição”.

1. Angola: ruralidade, tradição e modernidade

A compreensão da realidade sociocultural do meio rural em Angola obriga a considerar alguns aspectos ligados ao processo de construção da nação angolana enquanto entidade historicamente determinada e marcada pela diversidade cultural, isto é, enquanto território constituído por uma dezena de grupos étnicos de matriz banto e portador de uma herança colonial de que a língua portuguesa é a expressão maior.

O modo de vida no meio rural apresenta características socioculturais que denotam o peso e a influência da tradição cultural, desde logo a natureza conservadora da educação e das práticas de socialização das crianças e jovens cuja vivência é marcada, desde o nascimento, pela imposição de valores e comportamentos congruentes com os preceitos culturais da comunidade. Por isso, a sua vivência quotidiana, as brincadeiras e os jogos, as interacções entre si e com os adultos têm a marca da tradição, constituindo-se como instâncias perenes de transmissão e apropriação dos comportamentos que hão-de determinar a aceitação das crianças como sujeitos e membros do grupo, especialmente depois da realização dos rituais de passagem à vida adulta onde elas adquirem outro estatuto. Assim, consideremos:

1.1. Características socioculturais do meio rural

O meio rural em Angola, país com uma extensão territorial de 1.242.700 km² e baixa densidade populacional, pode ser

caracterizado, em linhas gerais, por indicadores desfavoráveis que configuram um quadro precário, dado por: modo de vida simples, à margem das tecnologias e do mundo letrado; recurso a ferramentas e equipamentos tradicionais e obsoletos; povoações dispersas, isoladas, com limitadas condições básicas de vida; escassez de recursos e equipamentos sociais e elevada pobreza; índices de analfabetismo na ordem de 46% para os homens e 66% para as mulheres; apenas 38% da população rural com acesso a fontes de água potável (UNICEF, 2011); tradições culturais arraigadas e preservação da identidade cultural; valorização dos ritos de passagem à idade adulta; comunidade regida pelas lógicas da gerontocracia; isolamento e algum fechamento à influência externa (ALTUNA, 1993) o que reforça a tendência ao conservadorismo.

Dados estatísticos de 2008 referem que existem em Angola cerca de 19 milhões de habitantes (UNICEF, 2011; PNUD, 2010), dos quais 42% residentes em áreas rurais. Isto é revelador do êxodo da população rural para junto dos grandes centros urbanos ocorrido entre os anos setenta a noventa do século passado por causa da guerra civil, despovoando o campo. As crianças e as mulheres foram as que mais sofreram com esta situação pois a concentração populacional nas zonas peri-urbanas agravou as condições de acesso a bens e serviços básicos e as possibilidades de sobrevivência especialmente porque o governo não estava em condições de acudir a esta situação.

A estrutura etária revela que a população com idade inferior a 15 anos representa 46,4% da população e que apenas existem 2,4% com mais de 65 anos. Daqui se depreende que é uma população muito jovem, com energia e potencial para contribuir para o desenvolvimento social. Também ressalta a ideia de que a existência de muitas crianças exige a adopção de políticas para a infância de modo a favorecer o seu desenvolvimento e a sua integração na sociedade.

Outros indicadores expressam uma realidade que é própria de países em vias de desenvolvimento como a esperança de vida que é de 48 anos (UNICEF, 2011). Os índices de mortalidade materna registam 1400 casos por 100 mil nados-vivos (PNUD, 2010) e a mortalidade infantil cifra-se na ordem dos 42/1000 nascimentos (UNICEF, 2011) e que cerca de um quinto das crianças não atinge os cinco anos de vida (PNUD, 2010); a taxa de fertilidade é de 5,6 filhos por mulher (UNICEF, 2011); 45% das crianças sofrem de má nutrição crónica (UNICEF, 2009). Em função destes indicadores, Angola regista um valor de 0,403 (sendo 1 o máximo) o que a coloca na posição 146^a em termos de Índice de Desenvolvimento Humano³ no conjunto de 169 países analisados (PNUD, 2010).

As mulheres e as crianças são as que menos beneficiam dos poucos recursos e serviços colocados à disposição das populações. Aquelas levam uma vida difícil caracterizada por tarefas e responsabilidades pesadas: têm de acarretar água por grandes distâncias, realizar o trabalho da lavoura para o sustento da família, cozinhar e gerir o lar, criar os filhos, o que é desgastante. Muitas vezes, as crianças, principalmente as meninas, têm de as acompanhar para as ajudar nessas tarefas o que as priva da fruição plena da sua infância, pelo menos de uma infância de folguedos. Quando adoecem têm dificuldade de acesso às estruturas médico-sanitárias por serem escassas e/ou ficarem longe. Dados do UNICEF (2009) referem que as mulheres nos países menos desenvolvidos têm 300 vezes mais probabilidades de morrer no parto ou devido a complicações associadas à gravidez do que nos países ricos e que uma em cada cinco crianças não atinge os cinco anos de idade devido a problemas de má nutrição e doenças.

3 O Índice de Desenvolvimento Humano calcula-se a partir do índice de esperança de vida (que tem a ver com a saúde), o índice de instrução e o índice do PIB.

O meio rural em Angola apresenta as seguintes características socioeconómicas: economia baseada na agricultura de subsistência, pecuária e pesca artesanal; índices de pobreza na ordem dos 77% dos quais 26% de pobreza extrema (PNUD, 2010). Esta afecta mais as mulheres e as crianças, considerados grupos mais vulneráveis; limitada capacidade financeira das famílias o que dificulta o acesso à educação e à saúde; por isso, as crianças são necessárias em casa para contribuir para o rendimento familiar, pelo que nem sempre são incentivadas a ir à escola. Em muitas famílias as crianças são utilizadas como mão-de-obra para ajudar a produzir os recursos alimentares, realizar afazeres domésticos e cuidar dos mais novos. Massoji, por exemplo, por ser menina, participa nas tarefas domésticas e desde há dois anos que ajuda a cuidar de dois irmãos de tenra idade, entretendo-os na ausência da mãe.

Estamos perante um quadro social desfavorável que não só torna difícil a vida a estas pessoas como também as remete para condições pouco dignas de existência. Em contrapartida, elas agarram-se àquilo que representa algo valioso - a tradição cultural mediante a qual resgatam o sentido de identidade e dignidade, reportados aos valores da comunidade na qual encontram compreensão e solidariedade. Para Melo (2010, p. 2), trata-se de uma âncora ou refúgio dado que “a manutenção dos seus usos e costumes bem como das suas crenças tradicionais é para muitos a base da sua sobrevivência”.

O meio rural angolano tem permanecido desfavorecido devido à escassez de investimento social e infraestrutural. Por esta razão, viver no campo ainda é penoso e penalizante o que afecta a própria infância, cuja vivência é caracterizada por preocupações das crianças ligadas à subsistência e à necessidade imperiosa de crescer rápido e de se transformarem em adultos. Aspectos como pobreza, doenças, ignorância e subjugação à tradição marcam a vida de muitas crianças no meio rural mas nem por isso deixam

de ser crianças na medida em que a brincadeira é uma dimensão presente.

1.2. Tradições banto, infância e vida comunitária

A cultura banto representa a marca específica das populações da África negra e tem grande influência na vida comunitária em Angola, em particular no contexto rural, ainda relativamente preservado da influência cultural resultante da colonização, da modernização e, mais recentemente, da globalização. No geral, essa cultura é caracterizada pelos seguintes aspectos: regime de patriarcado e gerontocracia que pressupõe a prevalência do poder dos homens e dos anciãos, sendo estes considerados fonte normativa da vida da comunidade; papel secundário da mulher nas sociedades patriarcais cuja missão passa por servir o homem destacando-se a sua função como esposa, mãe e educadora; as crianças e jovens de ambos os sexos são sujeitos a rituais de passagem à vida adulta, adquirindo o estatuto de membros de pleno direito; casamento precoce das raparigas uma vez que a sua realização como pessoas depende disso. Tal facto impede geralmente a conclusão da escolaridade obrigatória, não valorizada socialmente porque, para ser doméstica, essa escolaridade não faz falta; endoculturação forte com mecanismos sociais de controlo, no sentido de preservar as tradições culturais, os papéis sexuais e a estabilidade da comunidade; a escola oficial é encarada como estrutura inútil que não representa mais-valias, a não ser para os rapazes, como garantia do seu futuro laboral uma vez que opera à margem dos valores culturais da comunidade, transmitindo conteúdos inócuos, numa língua estranha, em função da qual se desconsidera a língua materna de raiz banto.

A infância no meio rural é vivida como condição preparatória para a vida adulta tendo em conta a diferenciação de papéis sexuais. As crianças de ambos os sexos são alvo permanente

de atenção e vigilância dos adultos para que as suas brincadeiras não percam o carácter iniciático nem se afastem dos costumes e tradições em função dos quais a comunidade se reconhece. Ser criança, neste meio, é algo mais do que dar azo à brincadeira, à alegria e à curiosidade; é uma oportunidade para assimilar a identidade do grupo, para garantir a aquisição da herança cultural e para aprender a desempenhar os papéis socialmente esperados inerentes ao estatuto de adultos.

Por isso, a infância no meio rural é indissociável da preparação para a vida adulta, isto é, está em função da necessidade de levar as crianças a assumir responsabilmente um lugar determinado na comunidade. A infância é aqui vivida com simplicidade, numa lógica de convivialidade e numa relação estreita das crianças com o meio ambiente, com as ocupações quotidianas, com os coetâneos e os adultos e com o território da comunidade de cuja salvaguarda depende o bem-estar de todos. O território é uma dimensão importante pois constitui o palco onde a vida acontece e,

[...] demarca o espaço da estrutura social. [...] A comunidade tem um contrato permanente de inter-relação vital com as forças presentes e activas ou activáveis do território. [...] Desse território tiram os frutos comestíveis das árvores, os peixes dos rios, a aguardente das palmeiras, as colheitas dos campos (ALTUNA, 1993, p. 139; p. 142).

A vida das crianças decorre no ambiente natural que oferece a maior parte dos materiais disponíveis para a construção dos seus brinquedos. Por exemplo, os rapazes constroem trotinetas de madeira, carros de bordão⁴, físgas e azagaias a partir de ramos de árvore e aproveitam também os subprodutos do mundo

⁴ Nome dado ao miolo de certos troncos de árvore, muito mole com que se pode talhar facilmente formas.

industrial como arame, pneus velhos, aros das rodas de bicicleta, borracha das câmaras-de-ar, recipientes de plástico ou de metal com que manufacturam os seus objectos lúdicos ou ferramentas que lhes permitem ensaiar as experiências dos adultos e disputar entre si através de jogos que funcionam como base de afirmação e reconhecimento no seio do grupo de pares.

Para Muxima, correr empurrando aros de rodas de bicicleta, com um freio para os controlar, caçar pequenos animais com as fisgas ou azagaias feitas manualmente, jogar à bola feita de trapos, simular contendidas guerreiras, explorar o mato, nadar no riacho, fazer acrobacias, etc., são diversões que marcam o seu quotidiano da infância junto de outros rapazes com quem compete em matéria de habilidades ou destrezas físicas. Estas actividades são muitas vezes realizadas após alguns afazeres como acompanhar os adultos nas lides com o gado (apascentar, ordenhar) onde se vão inteirando das “artes da pastorícia”. Muxima encara esses momentos como situações inerentes ao seu processo de crescimento rumo à condição de viril embora não deixe de aproveitar a liberdade para se divertir, própria de quem ainda não tem responsabilidades na comunidade.

Por sua vez, as raparigas distraem-se com jogos e brincadeiras relacionados com a sua condição feminina, tendo por referência os futuros papéis de esposa, mãe e gestora do lar. Estas, geralmente pouco se afastam das mães ou das mulheres da aldeia com quem estão em estreita interacção em torno de afazeres domésticos pois é imperioso que comecem a assimilar os comportamentos próprios de quem está destinada a ser esposa e mãe. Por isso, as suas brincadeiras circunscrevem-se frequentemente às práticas relacionadas com os “ofícios femininos” e restringem-se a ambientes que têm como referência a casa e o lar. Confinadas a este ambiente e brincando sob o olhar atento das mulheres, as meninas estão permanentemente sujeitas às influências da tradição, de pendor discriminatório, sendo

preparadas para o ofício de esposa e mãe. Para as mães, tias e avós, o maior orgulho consiste em ter preparado adequadamente as meninas para que sejam futuras esposas dignas do homem com quem se casarão.

Massoji não é excepção. Como menina de dez anos já lhe são incumbidas tarefas relacionadas com o cuidar dos irmãos mais novos, varrer o chão, pisar o milho no pilão, lavar a loiça, alimentar os animais domésticos ou acompanhar a mãe nas deslocações à lavra a fim de recolher vegetais. Ela aprende cestaria e/ou olaria, artes que permitem manufacturar utensílios de utilidade doméstica. Os seus jogos típicos são a macaca, saltar à corda, deitar e apanhar pedrinhas, através dos quais pode colocar à prova as suas destrezas manuais ao mesmo tempo que convive com as outras, algumas das quais são mais velhas. Os cânticos acompanham muitas destas actividades com a finalidade de aperfeiçoar a arte do canto, relembrar valores, evocar memórias ou honrar antepassados.

A brincadeira raramente é ingénua ou inocente. É uma experiência que contém uma intencionalidade associada à necessidade de preservar a vida comunitária no quadro das suas tradições. Importa referir que, embora exista a responsabilidade directa dos pais sobre as crianças, todos os adultos são igualmente responsáveis pela sua educação, o que é um dos aspectos do sentido comunitário da vida. Segundo Altuna (1993, p. 203-204),

A comunidade dá existência, formação, sentido e valoriza o indivíduo que, desde o nascimento até à morte, se subordina ao grupo, o único que estabelece as directrizes da vida social. É no seu interior que são eficazes os usos e costumes. [...] As instituições e comportamentos banto só se podem entender a partir desta vivência comunitária, o valor mais fundamental da sua cultura.

Portando, é no contexto da vida comunitária que a infância no meio rural adquire sentido enquanto fase de transição e de preparação das crianças para a vida adulta uma vez que a plenitude das pessoas se realiza na comunidade, fora da qual não são nada nem ninguém. As crianças são socializadas no espírito comunitário recusando-se qualquer forma de individualismo. Por isso, a infância mais não é do que uma fase e uma condição para aprender a viver em comum, comungar e celebrar a sociabilidade e adquirir as maneiras características de uma forma de estar que valoriza a comunidade. Muxima e Massoji são constantemente lembrados disto a cada momento do seu contacto e interacção com os adultos, exigindo-se-lhes que sejam solícitos, cordiais, condescendentes e respeitosos, mas também, honestos, firmes e corajosos face às adversidades. Assim, a sua vida de crianças é marcada pela responsabilidade e pela pressão de se fazerem adultos dignos de pertencer à comunidade, assumidas com naturalidade. Os rituais iniciáticos realizados sob a égide da tradição constituem momentos importantes para cultivar e consolidar estas características.

Esta existência infantil é interrompida aos 12 ou 13 anos, altura em que rapazes e raparigas são sujeitos aos ritos iniciáticos da puberdade após os quais adquirem o estatuto de adultos. Os ritos de iniciação fazem parte da vida das comunidades rurais como processos importantes que simbolizam a passagem dos indivíduos pelos diferentes estádios de desenvolvimento ou estatutos sociais - nascimento, puberdade, casamento e morte. É através deles que as crianças se transformam em adultos e, mediante uma renovação interior, adquirem o correspondente estatuto na comunidade. Segundo Altuna (1993, p. 280), “a iniciação do rapaz e da rapariga para a vida comunitária, os chamados ‘ritos de iniciação na puberdade’ revestem-se de um claro significado e da mais vistosa exterioridade”. Representam o

renascimento e a entrada plena no mundo dos adultos conforme se depreende das seguintes ideias:

A consciência-experiência que o banto possui de ser pessoa responsável no dinamismo humano-místico, arranca da iniciação. Por isso, o adulto não iniciado, não gerado por esses ritos, é um indivíduo que não é apreciado; carece do estatuto de homem; permanece excluído da sociedade dos homens. As mulheres rejeitam-no e a sua condição de associal equipara-o a um ser estranho à comunidade. Fica um ser incompleto. Não ‘passou’, por isso ‘não renasceu’. Não é homem perfeito nem encontra lugar na sociedade por causa da sua ambiguidade. Não legalizou a virilidade nem está emancipado (ALTUNA, 1993, p. 280).

De acordo com este autor, a iniciação masculina compreende alguns ritos de entre os quais se destacam a separação da família e da comunidade, a circuncisão, a reclusão durante um tempo (três a quatro meses) num acampamento longe da aldeia, a regeneração e o regresso à aldeia com a reintegração na comunidade com o novo estatuto de homem. Os mesmos, por estarem “carregados de emoção, mistério, dramatismo, religiosidade e alegria, originam uma vivência psíquica que marca e determina para a toda a vida o homem banto” (ALTUNA, 1993, p. 280).

Os rapazes são separados da família, por grupos e acompanhados pelos mestres e educadores que actuam sob a responsabilidade do chefe comunitário. Nestes tempos de “reclusão” são circuncidados, acto que simboliza “um pacto com os habitantes do mundo invisível oferecendo-lhes o sangue da sua virilidade” (ALTUNA, 1993, p. 283) ao mesmo tempo que marca o renascimento para uma vida nova - a de homens. Passam ainda por outras provações para que possam demonstrar que possuem as capacidades dignas de homem. Após este período regressam à aldeia onde são recebidos em festa, assumindo o novo estatuto ao mesmo tempo que a comunidade se sente revigorada.

Os ritos femininos realizam-se após o aparecimento da primeira menstruação e duram menos tempo. Envolvem também o isolamento e a separação da comunidade e a intervenção das mulheres mais experientes que transmitem às neófitas os mistérios da sexualidade, do nascimento e da fertilidade pois estes ritos visam sobretudo a preparação para o casamento. “A rapariga fica apta para o casamento, para a sua missão fundamental: ser mãe. Os ritos de puberdade definem oficialmente e publicamente a sua capacidade, valor e estima como procriadora-vivificadora”, como afirma Altuna (1993, p. 298). Portanto, através destes ritos, que podem ser designados de ritos de nubidade e de maturidade, as meninas morrem como crianças e renascem como mulheres, iniciando-se a partir daqui a sua vida de adultas.

2. Infância, educação e diferenciação de papéis no meio rural

A infância no meio rural angolano é marcada por preocupações associadas à preparação para a vida de adulto na qual o género assume grande preponderância. Os contextos de socialização, as interações e os jogos infantis integram uma forte dimensão discriminante levando a que os rapazes tenham mais contacto com os homens e as actividades a eles respeitantes e as meninas interajam mais com as mulheres e tudo aquilo que constitui o seu universo feminino. Embora rapazes e raparigas possam brincar juntos, em muitos momentos e nas idades mais baixas, a infância é encarada como socialização para a vida comunitária que se rege por lógicas de género.

Oliveira (2001) considera que a responsabilidade pelo cuidado, acompanhamento e educação das crianças de ambos os sexos até aos seis ou sete anos pertence à mãe, marco a partir do

qual os rapazes passam para a alçada do pai ou do tio materno e a rapariga para a da mãe. Inicia-se assim uma educação diferenciada da qual se incumbem os adultos mais próximos da família da criança que ficarão orgulhosos quando esta, após os rituais de iniciação, adquirir o novo estatuto.

A diferenciação dos papéis é feita logo à nascença e está presente durante o crescimento embora só se complete mediante os ritos de iniciação. Este modo de proceder decorre da necessidade de iniciar a educação desde muito cedo pois, como considera um provérbio lunda-quioco⁵, “o pau endireita-se enquanto é pequenino” (MARTINS, 1951, p. 183; BARBOSA, 1984, p. 153) e ambó⁶ (MITTELBERGER, 1991, p. 168) sendo que o pau não endireitado enquanto verde, já não pode sê-lo depois de seco. Significa que, de acordo com um provérbio nhaneca-humbe⁷, (SILVA, 1989, p. 240) “a criança não ensinada em pequena, quando crescida, não te obedece”.

As actividades infantis predominantes são as lúdicas, mesmo que se revistam de interesse para a economia familiar (caça miúda, recolha de frutos, pastoreio, ordenha, pesca), sendo, desde muito cedo, diferenciadas quanto ao sexo. Por isso, não é bem vista a realização de tarefas que correspondam a pessoas do sexo oposto. Para Massoji está vedada a participação nas actividades da pastorícia mas é recomendável que participe na pesca, juntamente com as mulheres adultas.

A educação das crianças é feita num clima de indulgência e baseada no exemplo dos adultos, recorrendo-se, por vezes, aos castigos que, quando os há, não passam de admoestações. Valente (1973) destaca a quase ausência de castigos que caracteriza a

5 Pertencente grupo étnico quioco, situado na região nordeste do país.

6 Mais um grupo étnico de Angola localizado no sul do país.

7 Designação de outro grupo étnico de Angola, localizado no sul do país.

educação da criança ovimbunda⁸ quando refere que “a criança não se castiga; quando muito, chama-se-lhe a atenção para uma falta, admoesta-se e educa-se por palavras”. A este respeito Ribas (1964, p. 52) afirma: “Não gosta o nativo de bater nos filhos. Sobretudo esbofeteando”. Neto (1963, p. 55) é da mesma opinião, ao abordar a educação dos Cuanhamas⁹, afirmando que “[...] as crianças integram-se, desta maneira, no meio e a sua vida identifica-se facilmente com a dos pais, por meio do exemplo e da persuasão. Raros são os castigos e os prémios”.

2.1. Educação oficial, educação tradicional e construção social do género

A coexistência entre a educação oficial e a tradicional nem sempre é pacífica no meio rural na medida em que não existem mecanismos de mediação e diálogo que potenciem o que é vantajoso para a educação das crianças e jovens tendo em conta os objectivos de desenvolvimento do ser humano. Em muitos casos, a influência da educação escolar é minimizada pela supremacia da crença na tradição que se encontra bastante arraigada neste meio. A inexistência de mediadores culturais ou animadores sociocomunitários dificulta o diálogo entre as culturas presentes: a urbana, de cariz ocidental e a indígena, de cariz conservador. Para as crianças do meio rural a educação escolar representa um confronto com um mundo estranho apresentado numa língua estranha e segundo procedimentos a que não estão habituadas: a compartimentação, a organização temporal, o confinamento a um local vedado (a escola) e o contacto com alguém externo à comunidade. Assim, Muxima e Massoji, nos seus dez anitos, têm

8 Criança pertencente à etnia ovimbundo, uma das 10 que constituem o mosaico cultural angolano.

9 Outro subgrupo pertencente à etnia dos ochindonga, localizado no sudeste do país.

de se habituar a gerir horários, a percorrer distâncias consideráveis, a priorizar a ida à escola quando, por vezes, é mais agradável realizar actividades de modo espontâneo no espaço da aldeia. Face ao modo como funciona a escolarização, ambos constatarem rapidamente que os saberes da vida de nada servem na sua vida de alunos e que devem aprender e valorizar outros saberes.

O papel da educação estatal consiste em, por via da instrução e da socialização escolar, promover os princípios e valores associados à cidadania democrática reportados ao interesse nacional. A educação escolar precisa, por um lado, do reforço de outro tipo de acções socioeconómicas asseguradas por outros agentes, mas, por outro lado, de se articular com outras práticas educativas de natureza não escolar e não formal inerentes à comunidade para que possa ocupar um lugar central na vida desta, numa relação com as práticas educativas tradicionais. A educação oficial que decorre na escola rural precisa de ser complementada com outras formas de intervenção educativa na comunidade, através de processos de animação socioeducativa e cultural assegurados por agentes educativos tais como professores, mediadores, animadores e agentes de desenvolvimento local. Desta forma minimizar-se-iam os efeitos do “choque cultural” a que as crianças deste contexto são sujeitas.

A acção e o efeito da escola no meio rural restringem-se à transmissão de um currículo em relação ao qual nem sempre se reconhece utilidade ou pertinência com a agravante de ser feita numa língua não materna. O impacto da escola é minimizado quando prevalecem práticas educativas comunitárias tradicionais, de sinal contrário, em função das quais as novas gerações são socializadas nos valores culturais tradicionais que lhes conferem o sentido de pertença e de identidade. Ou seja, a construção da cidadania no meio rural pouco beneficia da escolarização e da educação estatal, cuja missão se prende com a inculcação dos valores da igualdade e da dignidade, sendo interferida pelos

cânones da tradição baseados na diferenciação e desigualdade entre os géneros. É natural que, para Muxima e Massoji, aprender nestas condições seja uma actividade penosa e pouco compensadora daí que nem sempre tenham vontade de ser assíduos na escola ou de permanecer muito tempo nela.

Para entender esta relação contraditória é preciso regressar ao passado. Em Angola, tal como ocorria em África, o conhecimento era tradicionalmente transmitido às novas gerações através dos ritos de iniciação e das diferentes formas de educação tradicional. Esta transmissão foi alterada pela colonização que, com a superioridade tecnológica e ideológica, com as políticas de assimilação, tratou de impor o modo de vida europeu aos africanos o que significou a ruptura com a tradição africana, como veio a acontecer no período colonial.

Na actualidade, a educação escolar pouco tem aproveitado das estratégias tradicionais, circunscrevendo as práticas educativas ao currículo e ao ensino formal, daí que seja encarada como algo estranho à cultura da comunidade onde a escola está implantada. Isto provoca uma dissociação entre as práticas educativas escolares e as comunitárias, com efeitos contraproducentes na socialização das crianças dado o efeito de anulação recíproca entre a escola e a comunidade. Exemplo disso é a utilização da língua portuguesa no ensino de crianças cuja língua materna é de origem banto, o que cria dificuldades de aprendizagem por não se estabelecer a relação com aquilo que lhes é culturalmente familiar (ZAU, 2002). Muxima e Massoji, com a sua curiosidade característica da idade, perguntar-se-ão se os dois mundos com que se deparam na escola são assim tão diferentes um do outro que não seja possível encontrar uma ponte que os ligue e torne compreensível tudo aquilo que, afinal, também pode ter a sua utilidade.

A não utilização do ensino bilingue no meio rural coloca estas crianças perante dificuldades acrescidas no acesso ao saber,

o que representa uma situação de desigualdade, agravada pelo facto de muitas delas não possuírem condições socioeconómicas para frequentar a escola. Isto significa que a educação deixa de funcionar como factor de promoção da cidadania, passando a constituir um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, razão pela qual a escola oficial enfrenta algumas resistências no meio rural traduzidas essencialmente no absentismo escolar. Felizmente, na comunidade onde vivem, a escola é reconhecida e valorizada pelo que os pais de Muxima e Massoji fazem questão que a frequentem, mesmo que isso represente um esforço financeiro adicional, dado que os poucos recursos das suas famílias têm de chegar para comprar roupa e sapatos, pois não fica bem ir para a escola vestidos do mesmo modo com que andam no dia-a-dia. A experiência de andar na escola pode constituir um aliciente para a vida destas crianças dadas as possibilidades de aceder a elementos de outra cultura mas representa também o risco de descaracterização da tradição o que faz com a escola nem sempre seja vista com bons olhos, especialmente se o professor não for alguém próximo da comunidade.

2.2. Educação Tradicional Africana (ETA) e vivência da infância

A vida das crianças e a infância no meio rural angolano são influenciadas pela educação tradicional que tem as suas raízes na Educação Tradicional Africana (ETA) cuja existência é muito anterior à era colonial. Nessa era, a ETA foi sendo relegada para segundo plano uma vez que constituía um entrave à construção de uma mentalidade ocidental, portanto, um impedimento à aculturação dos angolanos que era um objectivo da política educativa colonial que visava o desenraizamento dos autóctones da sua cultura. Se a ETA representava um factor de preservação identitária e de resistência cultural à penetração do colonialismo,

garantido a socialização das crianças e jovens nos valores tradicionais, a educação colonial constituiu um meio poderoso para as afastar desses valores, facto que fica evidente nos meios urbanos.

Uma das características intrínsecas da ETA é a discriminação de género em função da qual se promove a preparação dos jovens para papéis sexuais diferenciados, destinando-se as raparigas para funções meramente domésticas e maternais. Sendo criticável à luz da igualdade de direitos, é preciso não ignorar o potencial educativo da ETA no que se refere ao resgate e manutenção dos valores que conferem a identidade dos angolanos enquanto banto e que, tal como os outros valores sociais vigentes, se foram desestruturando em resultado da prolongada guerra que o país viveu. Para Muxima e Massoji, é inquestionável que a socialização comunitária as prepara para papéis diferenciados uma vez que é essa a tradição e é nisso que assenta a expectativa social. Portanto, a preocupação de ambos é dar o seu melhor para que no futuro tenham um desempenho social à altura das exigências da comunidade.

Em África, o conhecimento e a experiência de vida eram tradicionalmente transmitidos às novas gerações através dos ritos de iniciação e das diferentes formas de educação tradicional. Esta transmissão foi alterada pela colonização que, com a superioridade tecnológica e ideológica, com os métodos e o ideal de vida próprios, tratou de impor o modo de vida europeu aos africanos. Para tal, foi necessário conhecer a tradição africana para poder eliminá-la gradualmente, como veio a acontecer. A escola colonial, baseada na política educativa colonial, actuou no sentido de combater a escola tradicional africana e desprestigiar os detentores do conhecimento tradicional. Na época colonial, a transmissão iniciática que antes se fazia às claras e de uma maneira regular, teve de se remeter à clandestinidade. Pouco a pouco, a influência da educação colonial, que combatia os valores

culturais tradicionais, fez com que, nas comunidades, os anciãos deixassem de contar com jovens dispostos a assimilar os seus ensinamentos. A iniciação à vida adulta acabou por se confinar ao meio rural onde, hoje, essa prática sobrevive. Muxima e Massoji têm consciência que, mais dia ou menos dia, terão de se submeter aos rituais iniciáticos sem o que não poderão ser considerados membros da comunidade pois isso representa não apenas o carácter simbólico da mudança de estatuto mas a possibilidade de provar perante os seus pares e a comunidade que são dignos desse novo estatuto social.

A colonização conduziu à descaracterização da cultura tradicional e a independência de muitos países africanos, incluindo Angola, baseada em ideologias marxistas ou em modelos europeus, acabou por exercer pressão no sentido de a sociedade abraçar a modernidade, o que implicou um combate à tradição. Deste modo, muitas práticas tradicionais foram combatidas e quase erradicadas. As políticas culturais dos novos governos independentes pouco valorizavam o tradicional ou não o contemplavam em matéria educativa. Actualmente, reconhecendo a importância do património cultural representado pela sabedoria popular e pelas práticas de educação tradicional, os governos africanos tentam adoptar e implantar políticas culturais visando resgatar o capital de conhecimentos e de cultura acumulados nas aldeias para que não ocorra a perda do património cultural tradicional pois é sabido que, “nas sociedades tradicionais, quando morre um ancião perde-se uma biblioteca” (BA, 1972).

A preservação cultural fica a dever-se, portanto, à ETA que, segundo Masandi (2004), apresenta as seguintes características gerais:

- a) Os modelos educativos são elaborados pela própria comunidade contemplando princípios e regras específicos, mas permitindo integrar elementos de fora.

Tais princípios devem ser respeitados como forma de contentar os antepassados;

- b) Articulada à instrução, tem carácter global, sem compartimentação de disciplinas; a formação intelectual, cultural e manual processa-se por meio da impregnação social em todos os momentos e circunstâncias da vida;
- c) Processa-se em todos os lugares e momentos, desde a intimidade familiar aos contextos públicos, permitindo que as aprendizagens se realizem no decorrer das práticas quotidianas;
- d) Confunde-se com a vida comunitária, não havendo horários ou dias específicos, realizando-se de forma espontânea, informal, por imitação e diferenciada por género; em alguns momentos os indivíduos devem cumprir certos rituais para aceder a novos estatutos sociais;
- e) É da responsabilidade de toda a comunidade, embora os familiares mais próximos possuam maior responsabilidade. Assim, destaca-se a natureza comunitária, ou seja, ligada às situações da vida e aos papéis sexuais e sociais futuros;
- f) É funcional, porque estabelece uma estreita relação entre as necessidades da comunidade e as do indivíduo, expressa principalmente pelo uso da linguagem popular e pela possibilidade de promover a integração comunitária dos indivíduos;
- g) Realiza-se por via da experiência, aprendendo-se na acção e na participação nas actividades do grupo. As acções dos adultos servem de referência às crianças e jovens de tal forma que faz sentido o provérbio que refere que “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”;

- h) Promove a solidariedade e uma dupla integração, permitindo que o indivíduo se reconheça no grupo e na cultura, pois ele é a expressão particular da maneira de viver e pensar do grupo. Deste modo consegue-se preservar a identidade cultural e capacitar os sujeitos para a vida social/comunitária;
- i) É um processo contínuo e sistemático que toma o ser humano sob sua responsabilidade desde a infância à velhice, preparando-o para as sucessivas etapas da vida e culminando com a morte.

As estratégias educativas incluem o recurso à tradição oral, (contos, trovas, lendas, mitos, récitas, fábulas, provérbios, adivinhas, orações), às cenas da vida quotidiana, aos cânticos, às danças, aos ritos de iniciação, à simbologia (metáforas, amuletos, talismãs, invocações, bênçãos) e às artes, onde os neófitos aprendem com os adultos e os mestres. Por isso, a vivência da infância no meio rural é suportada por um conjunto de dispositivos com os quais as crianças tomam contacto com a história dos antepassados e a cultura do grupo, destacando-se aqui os encontros à roda da fogueira, as representações místico-religiosas e os rituais de iniciação à vida comunitária.

É no contacto estreito entre os rapazes e os homens adultos e entre as raparigas e as mulheres da comunidade que as crianças vão captando o modo específico de ser homem ou ser mulher. Deles, espera-se que sejam homens capazes de constituir e manter uma família, exigindo-se, por isso, força, coragem, destreza mas também cordialidade no trato. Delas, requer-se delicadeza, sensibilidade, firmeza de carácter e que sejam exímias nas tarefas domésticas, boas esposas e boas educadoras dos filhos. Assim, Muxima e Massoji vivem numa espécie de ansiedade motivada pela necessidade de provar que serão competentes como adultos, ele no papel de homem digno e admirado e ela no de boa esposa, mãe e gestora do lar, factos que os honram a si e aos

seus familiares e reconfortam a comunidade na medida em que se cumpre a tradição. No entanto, nada indica que a sua infância não seja gozada com grande liberdade a partir das brincadeiras em grupo.

2.3. Infância e representações sobre o género no meio rural

A cultura tradicional africana foi sendo alterada por introdução de elementos estranhos, decorrentes da colonização e, agora, da globalização cultural, produzindo-se a sua descaracterização. Essas alterações repercutiram-se nos vários domínios da vida social, mas a persistência dos rituais de iniciação, principalmente no meio rural, tem ajudado a reafirmar os valores culturais tradicionais, o que contribuiu para a preservação dos traços essenciais da identidade local, ainda que sacrificando a integração cultural e a coesão social.

Na era colonial muitos rituais foram suprimidos pelas políticas coloniais e pela igreja católica na tentativa de aniquilar as culturas das comunidades, consideradas “atrasadas” ou atentatórias da moral cristã. Em consequência, as populações afastaram-se das missões religiosas, o que veio reforçar a preservação dos seus costumes e salvaguardar o estatuto da mulher africana associado à sua condição de esposa e procriadora. A resistência ao cristianismo e a insistência nas tradições tornaram os rituais num fenómeno cultural sólido no meio rural. A “resistência cultural” (CABRAL, 1999) no meio rural contribuiu para a preservação das tradições, entre as quais os rituais iniciáticos a que as crianças de ambos os sexos têm de se submeter para adquirir o estatuto de adultos e o respeito da comunidade. A vivência desses rituais pressupõe a incorporação de novos comportamentos, pelo que se constituem como verdadeiras “escolas da vida”, ou seja, mecanismos de regulação com os quais a comunidade

vai moldando o comportamento dos mais novos. Enquanto instâncias de propagação de valores, alguns desses rituais integram práticas que, à luz dos princípios da dignidade humana e da igualdade, podem ser consideradas indignas, merecendo, por isso, crítica e repúdio. A questão fundamental reside na definição dos valores a preservar e daqueles que, por atentarem contra a dignidade humana, devem ser abandonados, pois nada justifica que, numa sociedade de direito, este seja atropelado em nome da tradição.

No contexto rural vigoram algumas representações sociais sobre o género feminino que, graças à marca da tradição, exprimem uma discriminação sexual e valores que diminuem o papel social da mulher. Essas representações condicionam as práticas de socialização na infância caracterizadas pela preparação das meninas para as funções ligadas ao casamento, à maternidade e ao lar o que acaba por representar a subalternização da mulher e redução do seu espaço de afirmação.

No meio rural, a condição de mulher adulta é conquistada mediante os ritos iniciáticos. Nestes, a menina prepara-se para assumir os papéis de esposa e mãe, de gestora do lar e da vida familiar. Portanto, a construção social do género feminino reporta-se a valores culturais que diminuem a mulher enquanto actor social, na medida em que restringem a sua participação social ao contexto doméstico. A submissão das raparigas a rituais de passagem à vida adulta baseados em preceitos culturais tradicionais contribui para que elas não acedam plenamente à cidadania social, restringindo-se as suas oportunidades de intervenção como membros da comunidade.

As meninas são educadas no preceito de que, enquanto mulheres, são “depositárias do passado e garantia da continuidade comunitária” (ALTUNA, 1993, p. 256), enquanto mães são “manancial de força vital e a guarda da

casa” (ALTUNA, 1993, p. 257) e enquanto gestoras do lar são a “garantia de hospitalidade e sossego doméstico” (ALTUNA, 1993, p. 259) e a educadora dos filhos. Neste contexto, durante a infância, não se estimula a escolarização das raparigas já que o seu destino é traçado em função dos interesses masculinos e tendo como horizonte o lar familiar. Esse “destino” tem a marca da tradição que impede as próprias mulheres de o contrariar pois isso seria indigno e prejudicial para elas e para a comunidade. Qualquer transgressão significa, na cultura banto, a possibilidade de atrair desgraças para a comunidade, sendo, portanto, severamente punida (MELO, 2008). Além disso, é o cumprimento da tradição que gera os laços de solidariedade e pertença pelo que os não iniciados ou os transgressores são banidos da comunidade.

3. Desigualdade de género na educação tradicional: uma explicação sociológica

A compreensão dos processos de endoculturação visando a preservação cultural no meio rural não pode deixar de tomar em consideração o confronto cultural entre o urbano e o rural. Se o meio urbano, marcado pela confluência de padrões de vida diversificados, é mais permeável às múltiplas influências culturais, o mesmo já não acontece no meio rural onde se denota maior resistência a influências “estranhas”. Assim, a compreensão da dimensão conservadora da cultura no meio rural na base da qual assenta a discriminação de género pode gerar-se convocando os conceitos de “*habitus*” (BOURDIEU, 1983), de “hegemonia cultural” (GRAMSCI, 1996) e de “prisão psíquica” (MORGAN, 1996).

3.1. Hegemonia cultural, tradição e identidade

Sendo a cultura um “conjunto complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, lei, costumes, e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 397) ela inclui toda a conduta social impregnada de significado, isto é, um modo de vida colectivamente partilhado e interiorizado pelos membros da comunidade. Assim se compreende que o comportamento social no interior de uma comunidade seja regulado pelos elementos da cultura em relação aos quais os sujeitos constroem o seu sentido de identidade. Cada comunidade desenvolve formas específicas de cultura mas, segundo Bhabha (1998), as várias formas de cultura estão, de certo modo, relacionadas pois a cultura é uma actividade significativa ou simbólica. A articulação entre culturas é possível não apenas por causa da proximidade ou similaridade de aspectos, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos. Portanto, são práticas interpelantes com as quais os sujeitos constroem o significado da realidade. Isto significa admitir que não existem culturas puras, mas que algumas se abrem ou fecham ao diálogo com as outras.

O diálogo entre culturas, numa sociedade multi-étnica como a angolana, torna-as necessariamente permeáveis, viabilizando intercâmbios de que resultam alterações que afectam a sua estrutura de valores. Mas o relativo isolamento das comunidades rurais em Angola e a história da resistência à cultura do colonizador conduziram a que essas comunidades se fechassem e desenvolvessem mecanismos de endoculturação com vista à preservação da sua identidade cultural. A vida comunitária passa a reger-se por padrões próprios, confinando os sujeitos a práticas significativas mediante as quais geram o sentido de pertença comunitária e atribuem significado à sua *praxis*. A pressão social, a coerção e os rituais comunitários

reforçam esta identidade, confinando os indivíduos aos padrões comportamentais vigentes no sentido da manutenção de modos de comportamento uniformes e perenes, constituindo-se, por via desta socialização, aquilo a que Bourdieu (1983) designou de “*habitus*”.

A compreensão da força da tradição cultural no meio rural em Angola, num contexto de diversidade cultural e de promoção da identidade cultural, decorre da consideração do lugar e do papel da cultura local enquanto elemento configurador da identidade e da especificidade dos grupos étnicos que constituem o mosaico cultural angolano. A elucidação desse papel pode ser feita na base da noção de “cultura hegemónica” de Gramsci (1996) segundo a qual os valores culturais tradicionais se impõem sem discussão nem criticismo na convicção de que preservam a identidade e evitam a descaracterização cultural. Este aspecto é mais acentuado em contexto rural onde o sentido de comunidade é reforçado pelo de identidade cultural.

O isolamento do meio rural devido à escassez de meios de comunicação e ao seu próprio fechamento às influências de fora favorece o conservadorismo e a manutenção de uma cultura inalterável. Esta condição conduz a que comportamento individual e social tenha de se reger pela cultura à qual as pessoas se encontram “aprisionadas” na convicção de que isso é o melhor para si e para a comunidade. Qualquer comportamento à margem dos cânones da cultura é socialmente censurado com punições decretadas pelo “conselho dos anciãos”. Por isso, a socialização das crianças e jovens no meio rural obedece aos padrões impostos, processando-se segundo práticas comunitárias que visam prepará-las para a vida adulta, marcada pela diferenciação de papéis sexuais. Assim, rapazes e raparigas são socializados para papéis diferenciados, esperando-se que actuem em conformidade com isso, sob pena de “desqualificação social” e afastamento.

A estrutura social no meio rural está concebida para induzir nos indivíduos atitudes e sentimentos congruentes com os padrões culturais, accionando práticas socializadoras como os ritos de iniciação. Estes visam “fixar os neófitos na tradição, mentalizá-los para a guardar e defender contra qualquer investida inovadora” (ALTUNA, 1993, p. 295). A socialização comunitária cumpre assim a função de integração nos padrões de vida, gerando uma conformidade do comportamento com a tradição cultural, o que contribui para a preservação da identidade cultural. A socialização escolar interfere neste processo, no sentido de “arejar a tradição”, mas a comunidade desenvolve mecanismos de protecção contra a penetração de novos elementos culturais no sentido de evitar a “corrupção” da tradição na qual assenta o *habitus* da comunidade.

A comunidade rural impõe uma cultura, estabelecendo papéis, fornecendo hábitos e modos de pensamento e acção com que se atribui sentido à vida social na base dos mitos unificadores que perduram na memória colectiva, daí surgindo a necessidade dos ritos de passagem e dos mecanismos de controlo social, a cargo dos mais velhos. Assim, a comunidade é entendida como realidade a interiorizar, a respeitar e a fazer viver. Ao identificar-se com a cultura do grupo, os indivíduos encontram o sentido da vida e desenvolvem o sentimento de pertença. É no âmbito da cultura banto que muitas práticas sociais são compreendidas e justificadas, particularmente a socialização das crianças e a definição do lugar e função social de homens e mulheres, reforçada pela educação comunitária.

Qualquer espaço cultural torna-se, nesta perspectiva, um espaço de partilha simbólica da cultura, cujos códigos permitem conferir significado aos eventos da vida e construir o sentido de pertença implicando que os membros de uma comunidade desenvolvam padrões de pensamento e acção com os quais interpretam o seu mundo e regem a sua *praxis*. Deste

modo, a cultura exerce uma função hegemónica sobre a vida social porque se impõe como quadro referencial da acção dessa comunidade e porque recusa valores ou práticas não previstas ou estranhas. De acordo com Gramsci (1996), a cultura é um meio persuasivo utilizado pelas elites (neste caso os “mais-velhos”) para promover o consentimento. Assim se garante a conformidade do comportamento e a respectiva atribuição de sentido no âmbito do qual os actores sociais são aceites como membros do grupo. A socialização comunitária funciona aqui como principal mecanismo de conformação, colocando-se ao serviço da preservação dos valores tradicionais, condicionando o comportamento social dos membros da comunidade, ou seja, socializando-os face aos códigos de conduta adoptados. Portanto, a educação das crianças neste meio processa-se segundo regras e códigos estritos, esperando-se que elas venham a respeitar as tradições e actuar como agentes da sua preservação. Assim se estabelece o *habitus* (BOURDIEU, 1983) enquanto conjunto de disposições, gostos e preferências dos indivíduos produzidos da socialização nas mesmas condições contextuais, permitindo estabelecer a coerência entre acção individual e colectiva, ou seja, uma certa homogeneidade e continuidade na acção social de um grupo.

A hegemonia cultural estabelece um complexo sistema de relações e mediações, visando o desenvolvimento e a concretização de um modo de conduta, ou seja, a institucionalização da tradição. Para Gramsci (1996) o conceito de hegemonia é concebido como influência e domínio, actuando sobre o modo de pensar, de conhecer e de agir, ou seja, sobre a conduta social, no âmbito da qual o comportamento dos membros é aceite ou censurado. A hegemonia constitui a capacidade de unificar padrões através da ideologia e de conservar unido um sistema social visando a orientação da vontade colectiva e equivale à cultura que um grupo consegue generalizar e impor aos

outros. Ela inclui necessariamente uma distribuição específica de poder, de hierarquia e de influência pressupondo coerção sobre os opositores, na base de um processo de violência simbólica (BOURDIEU, 1989) uma vez que está sujeita à luta, à resistência e à confrontação. Por isso, quem a exerce, tem de a renovar continuamente, procurando não só adoptar mecanismos de imposição e coerção como também neutralizar ou cooptar a oposição. A hegemonia cultural funciona para impedir a resistência interna, o que gera condições para bloquear qualquer mudança na comunidade, residindo aqui a raiz da preservação da tradição. No contexto rural angolano, relativamente preservado do contacto e da influência da cultura urbana, a hegemonia cultural, enquanto mecanismo através do qual se impõe a tradição, ajuda a reforçar a cultura dominante, conduzindo a que as crianças venham a respeitá-la uma vez que é essa a expectativa social.

É nesta lógica que se assiste no meio rural angolano à continuidade de processos socioculturais de preservação da tradição, visando educar os membros da comunidade e em particular as novas gerações nos cânones culturais do grupo, isto é, socializá-los nos valores culturais tradicionais nos quais se inscreve a construção social do género e respectivos papéis sociais. É no interior desta lógica que se devem compreender os processos tradicionais de educação onde se discrimina as meninas e se defende a subalternização da mulher.

Nas comunidades rurais angolanas, apesar da presença e da acção da escola oficial, que exerce uma influência no sentido da adaptação a outros comportamentos mais congruentes com os critérios da cidadania democrática, as pessoas continuam a ser socializadas predominantemente nos padrões culturais vigentes através dos ritos de passagem e de outros processos educativos que os convertem em membros de pleno direito da comunidade. É o respeito a esses preceitos e a exigência de uma atitude de

recusa a tudo o que é estranho que lhes granjeia a aceitação e solidariedade social.

3.2. Prisão psíquica e socialização conformista

Os grupos sociais adoptam processos para promover a integração dos seus membros no âmbito da socialização. Esta opera-se geralmente no contexto da tradição recorrendo-se a mecanismos de imposição, controlo e coerção. O processo social funciona segundo regras e mecanismos que se impõem e são aceites onde os mais velhos aparecem como guardiães do património, dos usos e costumes, em função dos quais a *praxis* social ganha sentido. Cabe-lhes manter a tradição e assegurar a transmissão da herança cultural segundo a qual se considera os actores sociais como membros da comunidade, ou seja, portadores de identidade. Estes têm de agir de acordo com a tradição, sob pena de serem excluídos desta “cidadania comunitária”.

As representações simbólicas sobre os papéis sexuais, construídas no âmbito da socialização e enquanto expressão social da construção do género, exercem enorme impacto e regulam os comportamentos sociais. Por causa da socialização os actores tendem a gerar mitos racionalizadores para justificar os factos da vida e os comportamentos, passando a agir de acordo com regras estritas como se obedecessem a um guião. Para Bhabha (1998) o processo de significação, de produção dos ícones e símbolos, de construção dos mitos e metáforas por meio dos quais a cultura é vivenciada e a vida social orientada, contém no seu interior uma espécie de limite auto-alienante. O comportamento social passa a ser enquadrado e adquire sentido no contexto dessa partilha dos significados, ou seja, torna-se admissível se se inscrever no código cultural que o grupo reconhece como sendo a sua marca identitária. Esta ideia é congruente com aquilo a que Morgan (1996) designou de “prisões psíquicas”.

As “prisões psíquicas” são armadilhas que os próprios actores criam e das quais se tornam prisioneiras. Esses processos permeiam o modo de pensar e fazer das pessoas, determinando o seu comportamento. A metáfora da “prisão psíquica” retrata a forma como os sistemas sociais se tornam prisioneiros da sua própria forma de raciocínio. Para Morgan, os processos intrapsíquicos como emoções, sentimentos e interesses afectam a vida organizacional cujo ambiente é impregnado por representações que acompanham as identidades individuais e sociais. O inconsciente dos membros da organização é mediado por categorias que perpassam a ordem social e que afectam a subjectividade humana e o espaço organizacional, enquanto espaço de encontro de sujeitos que constroem a actividade humana seguindo os seus desejos, mas também respondendo às determinações emanadas da ordem social.

Os indivíduos, enquanto expressão individual das relações sociais, ficam aprisionados por formas de raciocínio interiorizadas, em função dos quais realizam as suas acções. Fazem-no de tal forma que nem eles se apercebem da imposição do “código simbólico”, ou seja, de como a sua acção é portadora da “marca cultural” inerente ao grupo a que pertencem. Cada membro da organização racionaliza os fenómenos pelo que estes passam a ser explicados a partir dos valores expressos, da realidade partilhada que é imposta. Qualquer elemento estranho que ponha em causa esta racionalidade é encarado como perigoso. É o que acontece em relação à escola oficial no meio rural angolano, vista com desconfiança por representar uma ameaça ao *statu quo* cultural pois, no entender de Altuna (1993, p. 38), “a escola está a desgastar este ensinamento tradicional” próprio da educação comunitária.

O meio rural em Angola ainda é pouco permeável a influências culturais de fora, tornando-se tradicionalista. E porque precisa de se preservar, geram-se formas de operar que

condicionam o pensamento e a acção das pessoas. Para isso contribuem os ritos de passagem em função dos quais a comunidade garante a construção e reprodução das representações acerca dos papéis sexuais, muito em particular o das meninas e mulheres. São estas que, face a estas representações, mais são afectadas na sua vida social e como cidadãs, uma vez que, desde a infância, são socializadas para as funções de esposa, mãe e doméstica. Os ritos femininos estão concebidos para que “a rapariga fique apta para o casamento e para a sua missão fundamental: ser mãe” (ALTUNA, 1993, p. 298). Este é, portanto, o seu destino, ao qual se deve entregar com afinco.

A influência da tradição cultural neste meio é muito poderosa, impedindo que as raparigas, aprisionadas nesta lógica cultural, escapem a este destino, acabando mesmo por reforçar as lógicas de inferiorização da sua condição social. A tradição cultural tem força de lei e os infractores ficam sujeitos a severas sanções. Além disso, nessas comunidades, acredita-se que o desrespeito às tradições pode desencadear a ira dos “espíritos dos antepassados” atraindo maldições pois, de acordo com Melo (2008, p. 182),

[...] crê-se que os *onosandé yonakulu* também se zangam diante do descumprimento e do desleixo no desempenho dos costumes tradicionais. Nesses casos, expressam o seu desagrado de diferentes formas, enviando uma onda de peste (nas plantações), provocando mortes (no seio familiar), introduzindo patologias ou induzindo situações adversas na família, (intrigas e divórcios).

Os infractores são geralmente votados ao ostracismo da comunidade, quando não são expulsos, pendendo sobre eles a responsabilidade e a culpa dos males que “atraíram”. Além disso, são remetidos a uma condição de pária à qual muitos não resistem, conduzindo à marginalização social ou ao suicídio. Neste meio,

para ser membro da comunidade há que cumprir e perpetuar a tradição. Por isso, Muxima e Massoji já têm, desde muito cedo, o seu destino traçado no seio da comunidade.

Considerações finais

Aparentando simplicidade, a infância no meio rural angolano revela a complexidade própria dos processos intencionalmente concebidos, admitindo-se que ela seja, acima de tudo, uma etapa preparatória para a missão mais importante destinada às crianças: serem membros responsáveis da comunidade e continuadores da tradição. Virtude, obediência, respeito aos mais velhos e submissão são valores cultivados (VALENTE, 1973) tal como a gratidão, a generosidade e a hospitalidade, valores estes que se consolidam na vida quotidiana das crianças nos grupos de pares, o que releva a “companhia”, enquanto base da educação infantil, como uma verdadeira “escola da vida” retratada no provérbio *ambundo*¹⁰ segundo o qual “o que ensina a companhia é superior ao que ensina a escola” (MATTA, 1891, p. 121).

Considerando as características da socialização na infância no meio rural angolano decorrentes das especificidades culturais e territoriais, de que se destacam a convivialidade, a companhia inter-género, a brincadeira ao ar livre e a relação entre esta e a aprendizagem para a vida, é possível reconhecer as suas funcionalidades pragmática e simbólica associadas ao facto de proporcionarem, por um lado, a preparação das crianças para a vida adulta dentro das exigências da comunidade, o que garante a estabilidade desta e a manutenção da tradição e, por outro lado, a construção das identidades de género e de estatuto por via

¹⁰ Referente ao grupo étnico quimbundo, localizado na região norte-litoral de Angola.

dos ritos de iniciação na base dos quais todos os membros da comunidade encontram o seu lugar nela.

É neste âmbito que se pode entender a infância no meio rural como uma fase transitória, mais curta do que noutros lugares, marcada pelos constrangimentos inerentes às dificuldades da vida neste meio, mas que proporciona às crianças angolanas as condições para que continuem a ser crianças, ou melhor, a viver esta fase como crianças. Isso é perceptível quando as observamos no quotidiano das brincadeiras e actividades nos espaços onde passam o tempo interagindo entre si, em actividade lúdica, descontraídas mas conscientes das expectativas da comunidade. Efectivamente, a realização das tarefas e actividades é encarada no sentido da brincadeira o que dá razão a Sarmiento (2004, p. 25) quando afirma que “as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

A conjugação dos factores socioeconómicos desfavoráveis e a predominância dos valores tradicionais da educação comunitária interferem na educação das crianças, em particular das raparigas no meio rural que, na sequência dos ritos de iniciação, são forçadas a abandonar precocemente a escola para se prepararem para o casamento e a maternidade. Assim sendo, o destino das meninas liga-se ao contexto doméstico onde, enquanto mulheres, têm reduzidas oportunidades de participação e intervenção social, já que cabe aos homens a prerrogativa de decidir os destinos da comunidade. A força da tradição no meio rural em relação à qual as meninas se encontram aprisionadas, reforçada pelas crenças místico-religiosas sobre as consequências nefastas do seu incumprimento, faz com que a sua identidade de género se construa por referência a uma situação de submissão às lógicas masculinas. No meio rural, a presença da mulher

fica marcada por uma invisibilidade social que reflecte o seu papel secundário remetendo-se-lhe para o lar familiar onde é rainha.

A manutenção dos ritos de passagem, embora seja um meio de preservação cultural, constitui também um factor de agravamento da desigualdade das meninas no acesso à escola e na participação na vida social enquanto adultas, acabando por reforçar a sua condição de subalternidade. O facto de a sua socialização se operar em contexto de “prisão psíquica” conduz a que as próprias mulheres reforcem as lógicas e os discursos que defendem essa submissão.

Perante este quadro, cabe ao Estado, em nome da igualdade de direitos e da cidadania democrática, desenvolver acções de promoção da infância para que ela não sofra os efeitos da precariedade, da indignidade inerente à pobreza e do abandono a que o meio rural tem sido votado. Acções como o combate à pobreza, o apoio ao desenvolvimento rural, a promoção da educação para os direitos humanos com a consciencialização sobre o papel das mulheres, o reforço da acção da escola com a inclusão do ensino bilingue e o alargamento do diálogo intercultural devem figurar como medidas prioritárias das políticas públicas para o desenvolvimento.

Em nome da dignificação da criança, justifica-se uma estratégia educativa que articule os diferentes agentes educativos e concilie os valores e processos educativos inerentes à educação oficial e à educação tradicional no sentido do desenvolvimento integral da personalidade das crianças. Acima de tudo, no sentido da tomada de consciência do que significa ser cidadão numa sociedade africana democrática. Por isso, resgatar a educação tradicional em Angola, despindo-a dos elementos mais retrógrados, torna-se um imperativo ético e cívico em nome de uma cidadania plena, da qual ninguém venha a ser excluído.

Referências

ALTUNA, Raul. **Cultura tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano da Pastoral, 1993.

BA, Amadou Hampâté. **Aspects de la civilisation africaine**. Paris: Présence Africaine, 1972.

BARBOSA, Adriano C. **Quinhentos provérbios Quiocos**. Santo Tirso: Ora & Labora, 1984.

BHABHA, Hommi K. **O Lugar da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CABRAL, Amílcar. **Nacionalismo e cultura**. Santiago de Compostela: Laiovento, 1999.

GRAMSCI, António. **Cahiers de prison**. Paris: Gallimard, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

MARTINS, João Vicente. **Subsídios etnográficos para a história dos povos de Angola**. Ikuma? i Míanda Iá Tutchokwe (Provérbios e Ditos dos Quiocos). Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1951.

MASANDI, Pierre Kita. **Education traditionnelle**. São Paulo: USP, 2004.

MATTA, José Cordeiro da. **Philosophia popular em provérbios angolenses**. Boston/New York: [s.n.], 1891.

MELO, Rosa M. **Alimentação, doenças e terapias entre os Handa (Angola)**. Disponível em: <www.codesria.org/IMG/pdf/melo_conceicao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2010.

_____. A morte, os defuntos e os rituais de “limpeza” no pós-guerra angolano: quais os caminhos para pôr termo ao luto?. **Afro-Ásia**, n. 37, p.

175-200. Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77013085007>>. Acesso em: 23 set. 2010.

MITTELBERGER, Charles. **A Sabedoria do povo Cuanhama em provérbios e adivinhas**. Cunene-Angola. Lisboa: L.I.A.M., 1991.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NETO, José Pereira. **O baixo Cunene**. Lisboa: Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1963. n. 68.

OLIVEIRA, Américo C. Epítome de uma tese sobre a criança na literatura e sociedade tradicionais Angolanas. **Educação & Comunicação**, Leiria, n. 5, p. 28-51, 2001.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano**. Relatório do Desenvolvimento Humano 2010. New York: PNUD, 2010.

RIBAS, Óscar. **Usos e costumes angolanos**. Bahia: Universidade da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais, 1964.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SILVA, António Joaquim da. **Provérbios em nyaneka**. Lisboa: Serviço da Cáritas Portuguesa, 1989.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Angola: mortalidade materna elevada**. A situação mundial da infância, 2009. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portugueseafrika/news/story/2009/01/090115_unicefmaternaldeathsmat.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. **Adolescence: an age of opportunity**. The state of the world's children 2001. New York: UNICEF, 2011.

VALENTE, José Francisco. **Paisagem africana (uma tribo angolana no seu fabulário)**. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola, 1973.

ZAU, Filipe. **Angola**. Trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

Capítulo 2 - BRASIL



▲ Roda do conversa com educadores.



▲ Brincadeira do Roda



▲ Estrelinha no tabão no bairro



▲ Brincadeira na Universidade



▲ Brincadeira no bairro



▲ Capoeira na Praça da Catedral (centro)



▲ Voleibol na escola



▲ Futebol no bairro

Fonte: Acervo PCA (atividades fora do horário escolar).

CRIANÇAS DO BRASIL:
PERCURSOS HISTÓRICOS PARA A CONQUISTA DE DIREITOS
Verônica Regina Müller, Miryam Mager, Ailton José Morelli¹

Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. (Manoel de Barros).

1 - História concisa das infâncias no Brasil²

O Brasil, situado no continente latino-americano, tem um território de dimensões continentais (8.511.965 km²) e possui uma população superior a 190 milhões de habitantes, da qual

-
- 1 Membros do PCA- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, Universidade Estadual de Maringá (Paraná).
 - 2 Esse texto descreve as infâncias do ponto de vista brasileiro, por isso as referências de consultas são apenas de autores brasileiros e sul-americanos, embora, saibamos, que no mundo das ideias e dos conceitos, estamos todos influenciados por cânones de outras procedências.

aproximadamente 32% (mais de 71 milhões) estão entre zero e 19 anos de idade. Apenas estas duas características (o território e a quantidade de pessoas envolvidas) já seriam o bastante para indicar a quase impossibilidade de apontar um ou alguns poucos traços com poder de descrever a diversidade das crianças e os jovens brasileiros. A essas características se somam muitas outras, tornando a descrição um tanto mais complexa.

O fator preponderante nesta dificuldade é a origem histórica do Brasil, ou seja, essas terras que antes eram ocupadas por diferentes comunidades indígenas foram invadidas e tomadas pelos europeus (principalmente portugueses) desde o final do século XIV e, acrescido a essas desventuras nas terras *brasilis*, houve a importação de grande quantidade de mão de obra escrava de origem africana. Tudo o que aconteceu durante esse período marcou a constituição do povo brasileiro e, teve profunda influência na formação originária do brasileiro. Ribeiro (1995, p. 168) nos ensina:

Conflitos interétnicos existiram desde sempre, opondo tribos indígenas umas as outras. Mas isso se dava sem maiores conseqüências, porque nenhuma delas tinha a possibilidade de impor sua hegemonia às demais. A situação muda completamente quando entra nesse conflito um novo tipo de contendor, de caráter irreconciliável, que é o dominador europeu e os novos grupos humanos que ele vai aglutinando, avassalando e configurando como uma macroetnia expansionista.

Seguindo na apresentação da formação do povo brasileiro, um aspecto importante, pelo seu poder agregador, deve ser ressaltado. O idioma oficial em todo Brasil, desde a sua colonização, é o português. Com raras exceções de localidades onde habitam comunidades indígenas, quilombolas e onde alguns habitantes de colônias de origens européias, árabes e orientais

usam sua língua de origem, também o português é usado como língua de relação com a sociedade em geral. A relação entre as línguas, porém, sempre significou uma dificuldade no processo de organização pública e religiosa. Por longos séculos, algumas cidades tinham seus moradores educados na língua oficial, outros, em contato com as comunidades indígenas e nas regiões com forte influência espanhola, criaram-se quase dialetos e muitas pessoas atuaram como intérpretes (HOLANDA, 1995). A língua dos colonizadores forjou uma das características do novo país que se formava e, como outras características culturais, sofreu variações no confronto contínuo.

Demais características se impõem às variabilidades de ser criança ou adolescente no Brasil e dependem do contexto, do entorno social e geográfico das suas comunidades. Crianças vivem de forma diferente, em função de habitar na ribeirinha de rios, ou no mundo rural, na floresta, ou na zona urbana. Somadas a essas, há as infâncias marcadas pelas diferenças de classe, idade, gênero e as particularidades específicas, como o tipo de família ou escola, os equipamentos de lazer e cultura em geral aos quais a criança tem acesso ou, pela forma como se organiza politicamente a comunidade de origem, entre tantos outros. Definitivamente, mesmo estando em um coletivo, a criança pode apresentar uma vida bastante particularizada influenciada pelos lugares, tempos e relações de seu cotidiano.

O processo de dominação e colonização provocou o surgimento de comunidades diversas, com objetivos econômicos diferenciados e a formação de grupos também distintos. Lugares se estabeleceram para atender demandas específicas, como fornecer suprimentos e acomodações para viajantes, tropeiros e fazendeiros que ofereciam ampla gama de produtos. Aos poucos a presença dessa infraestrutura foi atraindo gentes para suprir serviços pontuais e transformando-se em cidades. Nesse decurso

perderam-se aqueles elementos mais definidores da herança portuguesa.

Atualmente, mesmo com uma evidente miscigenação se verifica maior concentração de pessoas de origem negra em determinadas regiões do Brasil como na Bahia e Rio de Janeiro, e de pessoas de origem europeia na região Sul do País. Observa-se um processo de imigração europeia, árabe e asiática mais forte, a partir da metade do século XIX até o início do século XX.

Por isso tudo e, ao longo do tempo, as mesclas étnicas foram apagando aos poucos as características de origem para assumir um caráter mestiço, traço típico dos brasileiros que hoje, no aspecto físico, apresentam todas as feições e cores. Isso vale para a pele, os cabelos, os olhos. Todas as cores e suas misturas estão contidas na caracterização do brasileiro. Essa mesma afirmação vale para as religiões. Então, o povo brasileiro não é caracterizável pela sua aparência e sim pela sua diversidade, sendo simplesmente impossível defini-lo quanto a seus traços típicos. Mas aqui cabe um alerta: até os dias de hoje, a miscigenação não foi capaz de coibir cenas explícitas de preconceito expressas por grupos organizados (Skinheads, correntes religiosas específicas, grupos de militares, juristas etc) ou por indivíduos isoladamente.

Quando nos debruçamos sobre os estudos das infâncias no Brasil desde a chegada das embarcações portuguesas, verifica-se uma história de sofrimento, exploração e violência. A condição das crianças nas desventuras da viagem transoceânica (principalmente das crianças escravas) hoje carece ser detalhada, porém, é evidente, que quando sobreviviam, sobreviviam também, a todo tipo de sevícias. Essas crianças eram, na sua maioria, de origem pobre, órfãos ou filhos acompanhando os pais e não possuíam mais nada.

Para as famílias com recursos ou mais bem colocadas socialmente que se estabeleciam e iniciavam estrutura econômica

e familiar no Brasil, valiam regras iguais às da coroa portuguesa, embora ao longo do tempo fossem adquirindo características próprias. Esses adultos se preocupavam prioritariamente com a condição econômica, política e de mobilidade populacional e não com as condições de vida das crianças. Realidade que comenta Del Priore (2008, p. 105):

[...] num país onde, há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania.

Em seus estudos sobre a história das infâncias, Müller (2007) se pergunta o que era considerado natural para a criança na trajetória europeia que se seguiu em território brasileiro e responde:

O que se podia esperar. Um padrão ideal da criança européia: uma criança branca, de religião cristã, de família consanguínea, de idioma português, de colégio interno, cuidada por outros. A criança do futuro [...]. Mas aqui haviam povos indígenas e depois [...] negros de diversas origens que por muito tempo representaram a maioria da população do Brasil. Havia particularidades e diferenças na vida de quem era moleque ou moleca (crianças negras), curumin (criança de origem indígena) ou sinhozinho e sinhazinha (filhos/as dos brancos). Isso foi no início, pois logo começaram as mesclas e muitas crianças já apresentavam outro tipo físico, idiomas misturados, rituais, crenças, vestes, desejos diferentes e tudo o mais que compõe uma cultura; foram vivendo e construindo as culturas da infância bem ligadas com a vida adulta (MÜLLER, 2007, p. 99).

As comunidades indígenas sofreram progressiva dizimação. Pode-se considerar que na época da colonização e ocupação do território brasileiro, a preocupação dos jesuítas (ordem religiosa que veio com os colonizadores para catequizar os índios) lançou alguma luz sobre a parcela infantil indígena, porém, longe de alcançar uma integração, o processo representou mais uma ação violenta, entre as tantas outras, por parte da Coroa portuguesa. Segundo Vidart (1996, p. 68), ante a dúvida sobre a humanidade indígena, o Papa Paulo III proclama em 1537, que os índios têm a condição de “verdadeiros homens”, coisa que até então não era admitida pela igreja católica.

Nessa época, o destino de algumas crianças indígenas era ir a Portugal, aprender a religião e voltar melhor preparadas como catequizadoras (DEL PRIORE, 2008). Na evangelização, o temor a deus, a disciplina rígida, o castigo físico, o afastamento da família e a oferta educativa diferente para meninos e meninas foram estratégias utilizadas veementemente como forma de ensinamento (MÜLLER, 2007). Séculos depois, por exemplo, no ano 1777, se percebia a influência do que se exigia na escola para meninos no Rio Grande do Sul:

Ao nascer do sol se levantarão e depois de lavar-se e pentear-se, rezarão suas devoções e tomarão o café da manhã. As oito horas do dia irão à escola onde estarão até as 11 se ocupando em aprender a falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar. [...] Só se permitirá que seus pais e familiares falem com os meninos do meio-dia até as duas, mas sempre em português, cuja língua devem sempre e somente falar com os meninos para deixar o uso do guarani [...] cuidar o professor em educar bem os meninos e a que se conservem limpos de corpo e roupa. [...] Todo menino que em qualquer ocasião fale a língua guarani será castigado e todo aquele que o denuncie terá um perdão (SCHNEIDER, 1993, p.11).

Das meninas também há registros disciplinares da mesma época. Por exemplo, no regulamento de alguns internatos se exigia que as freiras lessem as cartas que as meninas recebiam de familiares ou de quem quer que fossem antes de serem entregues às destinatárias (SCHNEIDER, 1993).

A população de origem africana no Brasil é o resultado da exploração de mão de obra escrava pelos portugueses. Os escravos eram trazidos dos países da África e, apesar do alto índice de morbidade e mortalidade sofrido no transporte marítimo, representavam no final do primeiro século de ocupação portuguesa, um número de habitantes maior do que aqueles de origem europeia.

O regime de escravidão no Brasil durou do início do século XVI ao fim do século XIX: foram quatro séculos de extrema exploração. Essa situação política interferiu de forma decisiva também para a exploração de crianças e adolescentes em trabalhos variados, desde o mais leve como o doméstico até o mais pesado, como o serviço nas lavouras e engenhos, fator interveniente, inclusive, na baixa expectativa de vida dessa população.

Comumente, as crianças negras também eram separadas de seus familiares, mas não por serem internas para estudar, e sim, porque as próprias crianças, mães ou pais eram vendidos para trabalhar. Em 1827, anunciava-se no *Jornal do Commercio*: “na Rua dos Borbons, 61, ao chegar aos Arcos, se vende um moleque muito próprio para atender ofícios, por ser muito inteligente, o qual faz todas as tarefas de casa” (NOGUEIRA DA SILVA, 1988, p. 107).

No *Diário do Rio de Janeiro* e no *Jornal do Commercio*, em 1850, encontravam-se ofertas como estas: “Se vende ou aluga uma rica ama com muito bom leite, parida de dois meses, tem 18 anos de idade, se vende com cria ou sem ela.” Ou como esta: “Na Rua Espírito Santo há uma ama-de-leite para alugar, parida

de 8 dias, sem pensão do filho” (MAGALHÃES; GIACOMINI, 1983, p. 77).

A criança branca tinha outra infância e outro destino. Enquanto para o índio e para o negro se ofereciam a perspectiva da obediência e dos serviços, para o menino branco o lugar do futuro era em cargos políticos, lugares de mando, curso superior no exterior. Seria um patrão que teria quem trabalhasse para ele. A menina branca seria esposa e mãe. Para tanto, a educação escolar era apropriada. Nizza da Silva (1981, p. 99) nos diz que as meninas continuavam no século XIX aprendendo a bordar, costurar, mas também a ler e a escrever. Em alguns lugares, se eram mais ricas, podiam, além disso, aprender música, dança e desenho, pois “[...] havia o colégio de luxo para meninas e o quase artesanal para as moças, criadas e escravas”. Já ao menino se ensinava:

Catecismo, religião, política, civismo, matemáticas aplicadas à geografia, marinha, arquitetura, e ao comércio, escrituração dobrada, aritmética, álgebra, trigonometria retilínea e esférica, astronomia, pilotagem, geografia, teoria geral do universo, hidrografia, desenho e figura, pintura, história portuguesa, língua inglesa, francesa, alemã, italiana, toscana, belas-letas, gramática portuguesa, retórica, ortografia e estenografia portuguesa (NIZZA DA SILVA, 1981, p. 101).

Outras categorias foram surgindo em relação às crianças: bastarda, pobre, ingênua, liberta, arruaceira, órfã, desvalida, indigente. E há outra que o adulto pouco observa: a da amizade entre as crianças. José Lins do Rego (1943) faz referência a essa relação em seu romance de época:

O interessante era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as brincadeiras, porque

sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todas as maneiras, matavam pássaros, com estilingues, se banhavam a todas as horas, e não pediam licença para sair onde queriam. Eles sabiam fazer tudo melhor que nós: empinar papagaios, jogar o pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, tampouco parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas (REGO, 1943, p. 101).

As relações nem sempre eram tão tranquilas, como bem observa Freyre (1992, p. 336):

Ele foi [...] apertado, maltratado e incomodado como se fosse todo de serragem por dentro; de serragem e de pano como o Judas de sábado santo e não de carne como as crianças brancas. [...] Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos senhores de engenho os moleques serviam para tudo; eram bois de carro, eram cavalos de montaria [...].

De todas as etnias ficaram resquícios participantes hoje da cultura brasileira. Comidas, nomes de pessoas, danças, músicas, palavras, brincadeiras, rituais etc. Da tradição portuguesa ficou, além do idioma, o forte legado patriarcal e patrimonial que, aos poucos, foi se misturando com as características culturais mais propriamente observadas em comunidades indígenas, notadamente mais tolerantes e menos violentas com suas crianças, como tão generosamente nos conta o antropólogo Darcy Ribeiro (1995). Da origem negra temos entre tantas heranças, por exemplo, as canções de ninar (FREYRE, 1961). Assim, mesmo com traços de dominação e violência, a interação adulto/criança conseguiu seguir, em vários lugares, uma trajetória mais amena na coexistência e, principalmente, se contrapor àquela força higienista de origem europeia.

Como vimos até aqui, as possibilidades de analisar as infâncias são muitas. Entre tantas, fizemos uma escolha: aquela que enfatiza uma das principais contribuições do Brasil em relação à infância e à adolescência: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Analisamos, a seguir, o percurso da construção legal do Estatuto e os direitos conquistados para as crianças e adolescentes. Mostramos, além do percurso histórico, os desafios ainda tão necessários para fazer valer o conteúdo legal, sendo que, basicamente, esse enfrentamento se dá na relação com os setores organizados da sociedade.

2 – Breve história da construção de uma legislação para a infância brasileira

Com exceção de algumas cartas de câmaras municipais que aprovam recursos destinados à caridade, os primeiros indícios mais efetivos do reconhecimento da infância na legislação brasileira se encontram na regulamentação da atuação dos juízes de paz e se referem aos órfãos, principalmente a partir do século XVIII. Posteriormente, no Código Criminal do Império, de 1830, ficou estabelecida a inimputabilidade relativa das crianças até 14 anos. Para elas seria aplicada uma avaliação de discernimento (MORELLI, 2002). Depois dessa idade, o adolescente respondia como um adulto. Em 1891, um decreto-lei regulariza a jornada de trabalho dos menores nas fábricas.

No final do século XIX, a sociedade brasileira enfrentava as pressões para se adaptar ao processo de transformação das relações socioeconômicas e sua transição para a ordem capitalista internacional. Nesse contexto, as autoridades começam a se preocupar com o controle das crianças pobres, principalmente, nos centros mais urbanizados. As que não se encontravam sob

a custódia dos pais ou tutores, eram consideradas abandonadas. Essas, mais os indígenas e os “loucos” são denominados de “menores”. Esse conceito está ancorado legalmente na ideia da minoridade (menor idade - aquele que não possui condições racionais, maturidade, para responder por seus atos), significando que toda essa população deveria ficar sob Tutela do Estado. O termo “menor”, nas décadas seguintes, passa a ser usado para designar quase que exclusivamente as crianças e os adolescentes pobres encontrados em situação de abandono, e foi estendido para denominar não só a criança e adolescente individual, mas também o coletivo dessa população.

Como se vê, esse novo tipo de olhar sobre as crianças e adolescentes não significou a sua proteção e cuidado, muito pelo contrário: se lhes reservava o internamento ou, o que significava o mesmo, o procedimento social prático da tutela, já que a lei não continha nenhuma medida que se referisse ao desenvolvimento biológico, psicológico, cultural ou social adequado para essa população.

No final do século XIX e início do século XX, alguns campos do saber, como a medicina e o direito, defendiam que cabia ao Estado proteger e guardar essa população de influências danosas advindas do mundo externo. Para produzir então as condições para o cumprimento da lei foram criados os Institutos Disciplinares, que eram internatos ou instituições fechadas. Verificava-se com essa medida que, ao retirar as crianças e adolescentes das ruas, se protegia a sociedade e não aquela população. A implantação desses mecanismos, promovidos pelas instituições jurídico-policiais, e a ação marcada pelo controle e repressão, já sinalizavam o percurso que a ação do Estado iria traçar para as décadas seguintes.

Com a criação dos Institutos Disciplinares, era possível também atender às exigências do Código Penal de 1890 e do Decreto-Lei 1313 (1891) que regulava a delinquência e a vadiagem.

No mesmo espaço físico se encontravam então “os abandonados” e os “delinquentes” pobres. O resultado dessa promiscuidade era que indistintamente todas as crianças e adolescentes abrigadas nesses Institutos eram considerados perigosos.

A primeira medida a prever a assistência à infância surgiu com a Lei Orçamentária Federal nº 4242 de 5/01/1921, criando, no seu bojo, o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada Delinquente. A referida Lei foi regulamentada em 1923, pelo Decreto nº 16.272 que autorizava o Governo a criar um Juizado Privativo para os Menores Abandonados e Delinquentes, com a finalidade de “[...] assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores” (art. 37) além de ter também a função da vigilância e da fiscalização dos estabelecimentos de assistência e das fábricas onde as crianças e adolescentes trabalhavam.

O Poder Judiciário assumiu, com o auxílio do aparato policial, o papel de guardador do bem-estar das crianças, pois cabia ao Juizado, por meio do Juiz de Menores, encaminhar as ações do atendimento à criança e ao adolescente, tornando-se responsável pelo destino dos pobres, que se enquadrassem na definição do Código. Finalmente, em 1927, o Código de Menores (BRASIL, 1927) consolidou as leis de assistência e proteção aos menores³.

Pretendia-se com essa ação que o Estado afrouxasse sua função quase que exclusivamente repressora, para uma função mais abrangente e adequada de assistência. Ao assumir para si a responsabilidade de assistir e proteger o ‘menor’ ou o delinquente, o Estado se obrigava, também, a profissionalizar e educar essa população. Mas o que se verificou, na prática, é que o decreto criou a possibilidade do Estado aumentar mais o seu controle repressor, pois passou a obter o direito de intervir e inclusive suspender o pátrio poder quando julgava inadequada

3 Em relação ao Código de Menores, ver Morelli (1996).

a condição familiar das crianças e dos adolescentes pobres, ou seja, não retirava só das ruas os “vadios” e delinquentes, mas retirava das famílias seus filhos, já que a criança de qualquer família pobre podia ser considerada em estado de abandono e conseqüentemente, era passível de sofrer tutela - ser internada - pelo Estado.

A ideia de proteção aliada à de internamento em instituições fechadas, trouxe, como não podia deixar de ser, mais problemas que soluções. Alguns dos problemas apontados como sendo responsáveis pelo fracasso da nova política de assistência, são a falta de formação e a capacitação técnica das pessoas que trabalhavam na área, a falta de critérios normativos claros, os interesses pessoais dos indivíduos que dirigiam tais instituições, a falta de informação apropriada para a população atendida, o número insuficiente de instituições de tutela, além da falta crônica de recursos.

Por isso tudo, em 1940, cria-se um novo Código Penal que ampliava o limite da inimizabilidade penal de 14 para 18 anos juntamente com o Decreto-Lei 2024 que fixa as bases da organização de proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo país, promovendo a implantação do Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação e Saúde, o que indicava uma perspectiva diferente daquela em vigor até então, pois estabelecia mecanismos de atenção integral à criança (e não ao menor).

O Decreto-Lei nº 3.799, promulgado em 1941, cria o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, destinado a atender os ‘menores’ desvalidos e delinquentes. Para cumprir essa função, o SAM ficou subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores que, articulado ao Juizado de Menores do Distrito Federal, consolidou, no plano legal e no plano da política de atendimento, a já tão antiga e tradicional dicotomia entre dois tipos de infantes: o menor (crianças e adolescentes pobres) e

as crianças e adolescentes não-pobres. E não só por isso, mas também por isso, os problemas de atendimento para a população infanto-juvenil continuavam a impactar a sociedade, fazendo com que novas leis fossem criadas.

Diante desse quadro, surge em 1942, mais uma instituição para atender mães e filhos: A Legião Brasileira de Assistência – LBA. O Ato do Governo Federal nº 6013, era resposta a uma pressão vinda da sociedade civil que já se fazia sentir na mobilização significativa das mulheres brasileiras. Diante dos reclamos, a LBA implantou ações que cobriam a área da saúde materno-infantil - maternidades e políticas de trabalho, com programas de geração de renda, sendo por muitos anos, considerado o órgão processante das novas políticas. Mas como quase tudo que era tocado pela política oficial, também as políticas da LBA foram desvirtuadas e usadas como instrumentos eleitoreiros ou se prestavam como “moeda de troca” em acordos clientelistas, transformando os aspectos inovadores da proteção a crianças e aos adolescentes novamente em mecanismos de tutela.

Em meados da década de 1950, a necessidade de revisão no Código de Menores já era matéria de consenso nacional com o aumento da criminalidade e da violência. Naquele momento, as fortes exigências de setores organizados da sociedade forçavam uma revisão nas políticas sociais, apoiados também na pressão de organismos internacionais - que apontavam a situação de violação dos direitos humanos contra grande parcela de meninas e meninos brasileiros.

O mundo via-se diante da afirmação de novos paradigmas a respeito, consubstanciados, inicialmente, na criação, em fins de 1946, do Fundo das Nações Unidas de Socorro à Infância (Unicef) [...] que passaria a ser permanente em 1953 [...] e na Declaração Universal dos Direitos da Criança, formalizada pela Organização das Nações Unidas em 1959 (MOURA, 2007, p. 18).

Para atender estes reclamos, em dezembro de 1964, foi aprovada a Lei nº 4513, que autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem) que foi implantada durante a ditadura militar (instaurada naquele ano) com o objetivo de substituir o antigo SAM. Mas, da mesma forma que herdou o patrimônio e os recursos humanos do SAM, herdou também os problemas de qualidade no atendimento do antigo sistema, o que tornou a Funabem incapaz de cumprir os “novos” propósitos de re-educação e assistência ao menor.

Mais um agravante se soma a já desastrosa política de assistência: a Política de Segurança Nacional. Dentro da filosofia de Segurança Nacional, não importava o tipo de violação nem o tipo de risco aos quais as crianças e os adolescentes pobres do país estavam expostos, mas sim, importava o fato de que a sua condição de pobreza, abandono e desrespeito, colocava em risco ‘a ordem pública’.

Nos anos 70 – em plena ditadura militar - os debates na sociedade acerca do controle infanto-juvenil renasceram e em 1979 é criado mais um novo Código de Menores: esse vigorou até 1989. Definia a ação assistencial como proteção e vigilância aos menores de 18 anos que se encontravam em situação irregular e mantinha os poderes centralizados na figura do Juiz que continuava a discriminar a infância brasileira entre os filhos dos pobres e dos não-pobres. Esse código mantinha, portanto, a linha polícialista e de confinamento para a manutenção da ordem dos códigos anteriores. Os adolescentes infratores podiam ser acusados sem a necessidade de provas, e o processo regular só seria aberto se a família - que, via de regra, era muito pobre ou vulnerável - o exigisse, ou, se contratasse um advogado, o que aumentava, não só a exclusão das crianças e adolescentes pobres, mas também o arbítrio praticado contra elas.

O Código impedia também, como as leis anteriores, o poder de participação da sociedade na promoção de políticas sociais e

transferia para o poder público e para as instituições “afiliadas” o papel da reintegração e ressocialização da infância excluída. Continuava também a visão de que crianças e adolescentes pobres eram inimigas da sociedade, característica acentuada no período da ditadura militar. As denúncias das práticas abusivas cometidas nas instituições de tutela tornam o clima político vigente mais insuportável.

Diante da gravidade dos desmandos que de várias formas chegavam ao conhecimento público, houve muita pressão sobre o governo e sua lei. As organizações não-governamentais e profissionais envolvidas com a causa da infância e adolescência no Brasil exigiam mudanças na legislação, para que fossem garantidas às crianças e aos adolescentes as condições de igualdade legal, dignidade e cidadania. Nascia, a partir dessas reivindicações, a ideia de uma legislação que privilegiasse questões mais amplas de defesa dos direitos humanos. Somado a essa conjuntura, o Governo recebia também pressões internacionais, que desde o ano 1959, ano da Declaração Universal dos Direitos da Criança, já orientavam as nações sobre uma abordagem mais adequada de atendimento às crianças e aos adolescentes.

Naquele mesmo período, surgem vários movimentos sociais em defesa da desinstitucionalização do ‘menor’. Mesmo no campo da saúde, o movimento da Reforma Sanitarista trabalha contra a indústria da doença e se manifesta favorável a uma política de prevenção e desinternação.

No campo cultural também se observam mudanças: o movimento engendrado pela Música Popular Brasileira - MPB, com suas letras de protesto, evidencia uma nova consciência social. No campo religioso, as Comissões Eclesiais de Bases - CEBs - organizadas pelo movimento da Teologia da Libertação da igreja católica, procuravam diminuir os vigentes maus tratos ao dar atenção específica à população pobre. Para isso, usavam uma metodologia que privilegiava a participação, inaugurando assim,

durante a ditadura militar, um trabalho comunitário e familiar de cunho crítico em bairros de periferia.

Na década de 1980, variados movimentos sociais formados por minorias, como ecologistas, antirracistas, pela paz, pela terra, pelos direitos da criança e do adolescente, pelos direitos da mulher, entre outros, se faziam ouvir. Todos reivindicavam o resgate dos valores morais e éticos e uma pauta ampla dos direitos humanos. A década de 80 foi para o Brasil uma época pujante.

Em 1982, marca-se a redemocratização política com as eleições para governadores e, em 1984, há uma mobilização pelas ‘diretas já!’. Diretas já significava a eleição presidencial sem interferência ou indicação militar. Não foi nesse momento que tiramos os militares do poder. Só mais tarde entre os anos 1986-1988, com o movimento popular por uma nova Constituição (constituente), o povo brasileiro e a Nação voltaram ao ambiente democrático. O clima que antecedeu à abertura política do País permitiu que, em 1985, o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes ganhasse as ruas, com mais força.

Um dos símbolos mais significativos - e até então impensáveis - está representado na consolidação de um movimento nacional que passou a simbolizar a causa da infância no país: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985). Esse movimento - com sede em Brasília-DF - foi formado por educadores e outros militantes de diferentes áreas e, principalmente, pelos próprios meninos e meninas em situação de e na rua, que juntos, exigiam mais participação na tarefa de implementar as garantias aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Esse movimento foi responsável, junto com outros movimentos, pela formação do Fórum Permanente das Entidades não-Governamentais dos Direitos das Crianças e Adolescentes - FPDCA, que em 1988, recolheu as assinaturas de mais de 200.000

adultos e de 1.400.000 crianças e adolescentes. As assinaturas foram encaminhadas, como iniciativa popular, ao Congresso Nacional onde serviram de suporte legal para a aprovação dos textos apresentados à Assembleia Nacional Constituinte.

Portanto, as conquistas verificadas foram o resultado de uma ampla mobilização social consolidada pelas duas emendas populares – **Criança Constituinte e Criança Prioridade Nacional** - apresentadas, na época, à Assembleia Constituinte e cujo conteúdo foi inscrito nos artigos 204 e 227 da Constituição Federal de 1988 vigentes hoje.

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O maior destaque a ser comemorado com a Constituição de 1988 foi a regulamentação de **conselhos deliberativos** para gerir as diferentes políticas públicas. Tornou-se necessário entender e aprofundar esses mecanismos para superar os vícios dos antigos

conselhos já existentes, baseados na caridade e na ação de favores distribuídos por algumas famílias ilustres nas cidades.

Um ano depois (em 1989), a Assembleia das Nações Unidas aprovou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Faltava então ao Brasil elaborar a lei ordinária que revogasse o Código de Menores e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor já que não atendiam mais às novas conquistas e demandas nacionais, internacionais e constitucionais, exigidas para garantir a Proteção Integral das Crianças e Adolescentes. A partir de uma articulação nacional entre as organizações e pessoas envolvidas no Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e para dar curso a presente realidade política foi elaborada uma nova proposta de lei. A redação final da proposta – hoje conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi então apresentada no Congresso Nacional.

Esses mesmos participantes e militantes criaram, na ocasião, os Fóruns Regionais, à luz do já instituído Fórum Nacional e grupos de trabalho encarregados de debater sobre direitos da infância, além de constituírem um grupo de redação do Estatuto, que tinha a tarefa de sistematizar e dar forma legal às proposituras. Após aprovação do texto, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado pelo Presidente da República, tornando-se a Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

3- A lei atual como instrumento de participação infanto-juvenil

A Constituição de 1988 - promove uma reviravolta na ênfase e definição dos direitos sociais quando estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à

infância, e a assistência aos desamparados” (Art. 6º). Além de haver atribuído aos direitos sociais uma importância até então inexistente, a Constituição de 1988 estabeleceu um Título inteiro para dispor sobre a “Ordem Social” (Título VIII, arts. 193 a 232) (BRASIL, 1988).

A mudança filosófica na legislação, a partir da opção da inserção dos direitos individuais e sociais na sua parte inicial, submete a aplicação da própria Constituição aos Direitos e às Garantias Fundamentais. Essa filosofia fica mais clara quando se observa na nova Carta a determinação do modelo de articulação institucional do Estado no trato das políticas sociais públicas. Ou de outra maneira: o art. 204 da Constituição estabelece o modelo de descentralização político-administrativa (leia-se municipalização) como procedimento básico para as ações governamentais na área social.

Mager (2009, p. 12 grifo da autora) sublinha que:

[...] ao fazer uma clara escolha pelo método de articulação democrático-participativo, estabelece a co-responsabilidade entre sociedade e Estado na formulação, execução e controle das políticas sociais de governo. Ou seja, na teoria, a Constituição garante a participação dos indivíduos (cidadãos) na construção e encaminhamento dos seus destinos. Essas diretrizes valem para toda plataforma política do Estado e também para o Estatuto da Criança e Adolescente que preconiza a **doutrina da proteção integral** e a **prioridade absoluta**.

Alguns princípios fundamentam a filosofia do ECA e merecem destaque especial. O princípio básico exige um posicionamento claro e determinado a favor dos direitos humanos. Exige a coerência com os valores de justiça, equidade, dignidade, participação - significa a garantia da coautoria - nas decisões das pessoas sobre os rumos de suas vidas. Assim, tanto a violação

quanto a observância das garantias dos direitos humanos podem ser encontrados nos espaços públicos ou privados, na família, na escola, dentro de qualquer instituição, ou de qualquer outro espaço que abriga, por algum tipo de vínculo, uma pessoa, um grupo ou uma comunidade.

Para dar corpo às novas exigências, o ECA prevê o **Sistema de Garantias de Direitos** assegurando às crianças e aos adolescentes duas prerrogativas fundamentais: **a proteção integral** e **a participação real**. Ao definir crianças e adolescentes como seres humanos “em condição peculiar de desenvolvimento” (art. 1), determina que elas precisam de outras pessoas, grupos e instituições que se responsabilizem pela promoção e defesa do seu desenvolvimento, sobrevivência e proteção. A participação real se evidencia na lei quando está reconhecida a condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e deveres, portanto, cidadãos que podem e devem participar das decisões sobre a vida da cidade.

Para criar as condições adequadas de suporte, o Sistema de Garantia de Direitos a lei prioriza três eixos de ação: **O Eixo da Promoção dos Direitos** envolve a política de atendimento dos direitos humanos infanto-juvenis que os operacionaliza, por meio de programas, serviços, ações públicas, políticas sociais e outros. Já o **Eixo da Defesa dos Direitos Humanos** envolve os órgãos públicos judiciais, o ministério público, as promotorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça; as defensorias públicas; a advocacia geral da União e as procuradorias gerais dos Estados; as polícias; os conselhos tutelares; as ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos incumbidas de prestar proteção jurídico-social. Por último, o **Eixo do Controle e Efetivação dos Direitos** se realiza por meio de instâncias públicas colegiadas próprias, com participação de representantes governamentais e não-governamentais, tais como, os conselhos dos direitos de crianças e adolescentes, os conselhos setoriais

de formulação e controle de políticas públicas e os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal. Além disso, de forma geral, o controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, pelas suas organizações e articulações representativas.

Temos diferentes formas de organização social definidas pelo ECA, obrigando a existência de uma rede de atendimento à criança e ao adolescente em cada cidade brasileira (são 5.556 municípios). Entre essas organizações, estão os Conselhos de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, para as instâncias federal, estadual e municipal, órgãos autônomos e deliberativos, com a tarefa de propor políticas públicas para a infância e adolescência, por meio de programas e projetos específicos, além de ter o papel de fiscalizar a política para garantir o bem-estar das crianças e dos adolescentes.

Além disso, o ECA estabelece como obrigatória a criação dos Conselhos Tutelares em todos os municípios, com o objetivo de atuar direta e imediatamente com e para as crianças e adolescentes na garantia de seus direitos. Os conselheiros tutelares têm o papel de atender e encaminhar as demandas necessárias (escola, atendimento psicológico, de saúde, habitação etc) para proteger a população infanto-juvenil sob qualquer circunstância que lhes desfavoreça.

Como essas instâncias e mesmo os fóruns de debate sobre as políticas para a infância e adolescência, possuem atuação majoritária de adultos, há uma atenção especial para a inclusão de crianças e adolescentes na formulação direta do processo político, ou seja, o ECA ao propor a realização das Conferências de Direitos das Crianças e Adolescentes, viabiliza, de fato, a participação dessa população. Essas Conferências acontecem também nos níveis nacional, estadual e municipal a cada dois anos. Nos encontros (municipal, estadual e nacional), são votadas as prioridades a serem implementadas pelas políticas

públicas. Definem-se formas próprias de campanhas ou de apoio a movimentos específicos, como são, por exemplo, na atualidade, a Campanha Contra o Rebaixamento Penal ou a Campanha Contra a Exploração Sexual ou, a moção a favor de uma lei a ser votada no Senado Federal para caracterizar melhor alguns dos crimes persistentes como os de manifestações de preconceito machistas, homofóbicos entre outros, que já são considerados crime embora permitam, pela redação frouxa e vaga do texto da lei vigente, subterfúgios jurídicos para inocentar aqueles que os praticam.

Em algumas cidades, já encontramos iniciativas interessantes que foram conquistadas pela lei municipal (ou lei local), como, por exemplo, a obrigação do poder público de apoiar pré-conferências preparatórias que antecedem às conferências oficiais regulares. Isso se dá da seguinte maneira: amparados por adultos na logística, meninas e meninos se organizam em um amplo processo democrático promovendo discussões por toda a cidade, geralmente fazendo uso dos espaços físicos das escolas para tal atividade.

Depois de discussões feitas por bairros da cidade, é realizada a Conferência de Meninos e Meninas – uma espécie de pré-conferência - onde, por meio de um processo participativo se levantam várias propostas. A partir das propostas são priorizados um ou mais temas específicos que, depois de discutidos por todos, são colocados em um documento para serem apresentados na Conferência Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.

Na 8ª Conferência Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em Brasília em dezembro de 2009, a última até então, foram deliberadas reivindicações relativas a cinco eixos principais: 1. Promoção e universalização de direitos num contexto de desigualdades; 2. Proteção e defesa no enfrentamento de violações de direitos humanos de crianças e adolescentes; 3. Fortalecimento do Sistema de Garantia de

Direitos; 4. Participação de crianças e adolescentes nos espaços de construção da cidadania; e 5. Gestão da política.

A participação da criança na política estudantil ou fora da escola tem crescido, embora de forma incipiente. Setores amplos das políticas públicas têm ignorado a participação e as ideias da criança e do adolescente brasileiros. Mas podemos comemorar que algumas atividades de extensão e pesquisa universitária já incluem a opinião das crianças, e não só isso. Procura-se instrumentalizá-las com o conhecimento do ECA promovendo vivências na prática de conquistas de seus direitos. Entre tantas ilustrações, podemos relatar um exemplo onde uma violência contra um menino foi impedida porque o próprio menino argumentou com a polícia que ia agredi-lo, sobre os seus direitos, ao mesmo tempo em que mostrava ao policial no Estatuto, a equivalente garantia escrita.

Recentemente, em uma experiência com crianças de dez e 11 anos, em escolas urbanas, depois de elas conhecerem por meio de ações educativas algumas opções políticas a favor da infância pelo mundo como a Cidade da Criança, As Cidades Amigas das Crianças, o Orçamento Participativo e outras, além de conhecerem, por intermédio de educadores, o Estatuto da Criança e do Adolescente, afirmaram que querem para sua cidade por parte dos adultos: mais respeito e cuidado com a cidade, mais liberdade para as crianças e ainda, que se dê mais importância ao que pensam e dizem. Entre as observações mais específicas reivindicam o uso da cidade à noite, portanto, maior segurança, lugares para cantar e dançar, parques seguros, limpos e com materiais interessantes perto de suas casas, transporte público para poder visitar a cidade, bicicletas públicas para toda a população, mais privacidade na escola, clubes abertos para todos, mais museus e bibliotecas com livros para as crianças e tantas outras (ARRUDA, 2011). As reivindicações serão entregues

por elas ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e ao Fórum de Direitos às Cidades.

Em 2010, por ocasião das últimas eleições presidenciais, foi entregue pelo Fórum Nacional Permanente de Entidades da Sociedade Civil de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, uma Carta à Presidenta eleita Dilma Roussef. A Carta contém a observação de que o Brasil possui uma boa legislação no caso infanto-juvenil, e elogia a “prioridade absoluta” das crianças e adolescentes na Constituição brasileira de 1988, mas ressalta a necessidade de fortalecimento dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, da criação da Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, além da rede nacional diária de rádio e televisão, entre outras reivindicações.

Depois de todos esses anos de luta renhida e do aumento real da participação de crianças e adolescentes, já foi possível dar mais um passo em direção da universalização dos direitos evidenciado na agenda do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescente. O documento diz:

Do ponto de vista de planejamento público, mesmo que o país já venha acumulando experiências de elaboração de planos decenais em vários setores, a edição de um Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes representa uma iniciativa pioneira na área. Em razão do tamanho da população infanto-adolescente e das dimensões continentais do Brasil, trata-se também de uma experiência inédita na América Latina (CONANDA, 2010, p. 3).

O documento em elaboração prevê também para o próximo decênio, os seguintes objetivos:

1- a incorporação das diretrizes e dos compromissos internacionais dos quais o Brasil é signatário no âmbito das Nações Unidas, notadamente a Convenção sobre os Direitos

da Criança, os Protocolos Opcionais, os Objetivos e Metas do Milênio e sua tradução no documento "Um Mundo para as Crianças";

2 - a ampliação do foco da "proteção especial" para uma política de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, com a reiteração de seu caráter transversal;

3 - a passagem de uma experiência de elaboração de planos temáticos (Erradicação do trabalho infantil, Enfrentamento da Violência Sexual, Sistema Socioeducativo, e Convivência Familiar e Comunitária,) para elaboração de uma Política Nacional e de um Plano Decenal voltados para todo o segmento infância e adolescência e não para os chamados "grupos vulneráveis";

4 - a superação de planos governamentais com duração temporal circunscrita a, no máximo, uma gestão, em favor de um planejamento de médio prazo, ou seja, de uma política de governo para uma política de Estado;

5 - o fortalecimento dos conselhos de direitos, ao fomentar a formulação de planos para as respectivas unidades federadas de sua abrangência e, assim, concretizar seu papel formulador de políticas, atribuição que poucos conselhos vêm de fato assumindo (CONANDA, 2010, p. 30-31).

No Brasil atual, há uma substancial diferença quanto à valorização das crianças e dos adolescentes, se pensarmos o antes e o depois do ECA. Hoje há mais e melhores estruturas institucionais, profissionais capacitados (são mais de 70 mil envolvidos diretamente nas estruturas obrigatórias nos serviços públicos para infância e adolescência) e outros dispositivos importantes, como a obrigação do ensino do ECA nas escolas.

No entanto, entre os 190 milhões de brasileiros há a necessidade da garantia dos direitos, e um dos obstáculos a ser vencido: o cultural. Infelizmente, a sociedade em suas demandas de caráter muito adultocêntrico, resiste em admitir que a criança merece ter socialmente o que já tem legalmente: o *status* de cidadã.

Verificamos que alguns governantes e algumas populações às vezes ignorantes do ECA, outras conhecedores mas, às vezes, sem vontade política para agir no sentido da implementação do ECA, exercem poderes que atrasam a inserção infanto-juvenil na vida das cidades. Muitas autoridades e instituições não pretendem abdicar de privilégios, preconceitos e poderes mantidos à custa da maioria da população excluída dos seus direitos fundamentais.

O contexto do sistema capitalista (submissão e a garantia dada à propriedade privada) e a assunção da democracia liberal (individualista, encontra a sua realização na redução a termos mínimos do poder coletivo), são chaves importantes para a explicação tanto no nível macroeconômico quanto no político, das várias das realidades aqui expostas.

A situação brasileira é igual a de outros países ou sociedades que vivem sob a égide da exacerbação dos valores da competição, do individualismo, da realização de consumo das coisas, da sobrevivência que depende de muitas horas de trabalho diário, da pobre construção da subjetividade humana que não tem tempo nem espaços para a diversão, a arte e as relações humanizantes.

Esses aspectos reunidos à tradição autoritária, elitista e assistencialista brasileira são entraves a serem vencidos pela sociedade como um todo. A questão prática a ser colocada é a de subjugar o poder instalado nos meandros do poder judiciário, legislativo e executivo, por um lado, e por outro, reafirmar a persistência intransigente e insistente de organizações sociais

nacionais e internacionais, na exigência do cumprimento dos Direitos Sociais Fundamentais.

Para alcançar tais propósitos devemos, em primeiro lugar, questionar o caráter representativo do sistema político, ou seja, sua capacidade para representar a sociedade e realizar a vontade da maioria; em segundo lugar, devemos exigir a sujeição dos poderes públicos ao controle da legalidade, pois precisamos, na prática, instalar a democracia política e representativa e na medida do possível, a democracia participativa.

4 – Situação presente para as crianças e adolescentes do Brasil

Felizmente, hoje (2011), há no âmbito da legislação, algo comum para qualquer criança e adolescente brasileiro: o Estatuto da Criança e do Adolescente que lhes garante ser “prioridade absoluta” em todas as políticas públicas.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Mas infelizmente, é preciso sublinhar, que as formas de vida concretas nem sempre estão em sintonia com a nova lei. Encontramos realidades muito diferentes para as crianças, pois, elas são dependentes de pessoas e instituições que, ora são mais ora menos exigentes no cumprimento das regras do ECA. Assim, algumas crianças (hoje a maioria) estão na escola porque para as suas famílias a escola é o caminho tradicional de socialização e formação profissional. Outras famílias, principalmente as do campo, estão sendo aproximadas da escola por meio de incentivos sociais como a merenda escolar (ela alimenta com pelo menos uma refeição balanceada todas as crianças e adolescentes em idade escolar que frequentam escolas públicas), e uma bolsa (bolsa-família) que permite aos pais ou familiares não dependerem do trabalho de seus filhos para a sobrevivência.

Há numerosos elementos dificultando o pleno cumprimento do ECA. Temos obstruções sociais e geográficas impeditivas, muitas vezes, do acesso de cada criança aos seus direitos. Observando a diversidade de contextos, a criança ou o adolescente chega à escola de carro ou de ônibus, a pé ou de metrô, de barco ou a cavalo, em minutos ou em horas. Há municípios onde o cuidado com essa população é ignorado. Nessas situações, onde a infraestrutura de locomoção, de escolas, de saúde, de lazer etc, estão completamente ausentes, cada um fica à mercê de suas próprias iniciativas e condições. Essa é uma realidade bastante comum de cidades pequenas, distantes dos centros urbanos maiores e afeta mais as populações pobres.

A escola – que abriga por um tempo diário quase todas as crianças e adolescentes – é palco de grande desatenção. Muitos projetos são formulados e encaminhados para as escolas, porém os recursos disponíveis não correspondem ao necessário para execução do programa, o apoio das Secretarias de Educação do Estado e do município são insuficientes, a integração do sistema educacional ao sistema mais amplo das políticas públicas e sociais

é frágil e, na prática do dia a dia escolar, a exigência do uso de metodologias afinadas com a nova legislação nem sempre são realizadas, principalmente, pela falta da capacitação adequada dos gestores (diretores e orientadores pedagógicos) e dos professores disponíveis nas salas de aula, pelas condições de trabalho (salas com mais de quarenta alunos, falta de laboratórios e de outros profissionais para atuarem no suporte para os professores) e a elevada carga horária em sala de aula (exigência legal) não condizente com a implantação de novas atividades nas escolas e com novos projetos integralizantes.

Sempre que há as condições de cumprimento dos direitos sociais, a frequência escolar é alta e ocupa 4h diárias de estudo, de segunda à sexta-feira, e oferecida nos períodos matutino e vespertino. Para isso, estão à disposição da população escolas públicas (gratuitas) e particulares (pagas). Algumas escolas ou outras instituições oferecem atividades de contraturno (horário oposto ao das aulas) para a ocupação do tempo livre da criança. Essas atividades, em geral, são recreativas, esportivas ou artísticas e desenvolvidas por profissionais não-graduados quando o público que as frequenta é pobre. Já aquelas, cujos pais podem pagar pelas atividades extraescolares, frequentam instituições que oferecem atividades variadas (dança, música, judô, idiomas diferentes etc) recebendo atenção de profissionais bem formados.

Para famílias de pais e mães de classe média sem condições de pagar outras atividades ou uma pessoa adulta para cuidar de seus filhos, a realidade do cotidiano se apresenta diferente: as crianças e adolescentes muitas vezes ficam sozinhos em casa desde muito cedo, geralmente acompanhados apenas da televisão, do telefone e do computador. No caso de famílias pobres onde o pai e/ou a mãe trabalham, temos uma situação mais complicada: muitas crianças e adolescentes ficam em casa cuidando dos irmãos menores e alguns são obrigados a sair às ruas para conseguir dinheiro (pedir esmola, vender alguma coisa).

Felizmente, essa realidade existe cada vez menos e, praticamente, já inexistente em algumas cidades pequenas onde os governos locais implementaram algumas das políticas públicas que o ECA preconiza.

A família admitida em diferentes configurações (casais com filhos, casais sem filhos, mulheres com filhos, homens com filhos, unipessoais, outros) tem em média dois filhos, sendo que as das classes sociais mais baixas têm um número maior. A última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, constata o aumento do número de casais sem filhos, e um crescimento significativo de mulheres chefes de família nos últimos dez anos: de 26% para 35% (IBGE, 2011).

Compondo o quadro da caracterização, apresenta-se a violência contra as crianças de forma intensa e variada. No geral, a constatação é de meninas vitimizadas em maior número. Elas são as mais violentadas ou exploradas nas suas casas e no trabalho e os meninos são os que levam mais tiros nas ruas.

A justiça (advogados, juízes e promotores) - que deveria ser a vanguarda na cobrança da atenção para as crianças e adolescentes - não cumpre adequadamente seu papel. Além desse problema, deve-se administrar a própria lentidão do Estado na implantação dos novos programas de atenção exigidos pelo ECA, como o programa de liberdade assistida a adolescentes em conflito com a lei e a criação dos espaços para a reintegração social baseados na cultura, lazer e formação escolar. São problemas que cerceiam e dificultam o sucesso de muitas ações, pois para a realização dos atendimentos requeridos para as crianças e adolescentes também se faz necessário o adequado funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos.

Diante dos problemas existentes, lamentamos uma problemática comum aos países em desenvolvimento e que está entre as mais preocupantes e dramáticas das mazelas sociais mundiais: a drogadição da nossa população infanto-juvenil. O

principal problema está no consumo de crack, álcool e cocaína. Os gestores das políticas públicas não se entenderam como responsáveis no combate desse flagelo. As áreas de saúde e educação, até hoje, ofereceram pouco para melhorar ou pelo menos atenuar esse quadro. O consumo das drogas abrange todas as regiões do país, apresentando como resultado um altíssimo índice de violência, ao ponto, inclusive, de afetar as estatísticas de sobrevivência dos jovens, já que está nessa faixa etária a maioria de suas vítimas.

No Brasil, onde não convivemos com crianças e adolescentes vítimas de bombardeios, além das mazelas sociais decorrentes da pobreza, da ineficiência do Estado e da sociedade civil, sofremos bem mais com vítimas do armamento e do tráfico de drogas do que seria justificável. Mesmo diante de dados estatísticos pouco confiáveis, é preciso dizer que muito precisa ser feito e implementado para que a situação da criança e adolescente deixe de ser tão vergonhosa.

Mas, em contextos específicos, já podemos comemorar avanços significativos, inclusive na participação política do adolescente, embora, não se possa generalizar. Hoje o voto do adolescente para Presidente do país e outros cargos é obrigatório a partir dos 18 anos e facultativo aos 16. Outras formas de participação política podem ser observadas em movimentos sociais e organizações não-governamentais. Um exemplo é o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) que existe desde 1985. Em seus assentamentos e acampamentos, incentiva-se a participação democrática, não apenas dos membros adultos, mas inclusive de seus filhos, na vida comunitária. Outro exemplo é o MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) que também existe desde 1985 e tem representação efetiva em mais de 20 dos 27 Estados brasileiros. Aqui, o objetivo é instrumentalizar, por meio de atividades coletivas, como fóruns, conferências e encontros grupais, as crianças e adolescentes para

que, com o conhecimento adquirido, possam reivindicar eles mesmos com o apoio adulto, seus direitos, e exercitar seus deveres sociais o que leva, ao longo do tempo e do exercício democrático, à conquista de graus maiores de cidadania e emancipação.

Atualmente, observamos forte iniciativa do governo em estimular a participação dos jovens por meio da divulgação em sites oficiais vinculados a vários Ministérios (como Educação, Esportes, Cultura etc) de conteúdos que privilegiam o conhecimento, a expressão e a participação. A internet e a inclusão digital também têm sido usadas por organizações governamentais e não-governamentais para divulgação, não só dos direitos, mas também de eventos, projetos, atividades que possam interessar e envolver essa população em processos participativos de formas bastante variadas.

Podemos dizer que as velhas formas de gestão da infância e juventude estão ficando para trás e um novo jeito de convivência digna e respeitosa entre as pessoas, está se instalando paulatinamente no Brasil. Com certeza, estamos diante de um projeto inacabado, mas prenhe de perspectivas auspiciosas para um futuro que, se observado que as crianças e os jovens serão a cara desse futuro, será de convivência social mais justa e agradável do que a que enfrentamos hoje.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já completou 21 anos de vigência e, apesar dos existentes problemas, é responsável por muitas mudanças positivas na conduta dos adultos com as crianças e jovens. Podemos destacar o aumento do índice de crianças nas escolas que foi de 59,7% em 1992 para 85,2% em 2009, ou apontar, como mostram dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009) para essa faixa etária, a universalização do acesso à escola como um dos grandes avanços sociais. A taxa de frequência bruta (que fornece o percentual da população por faixa etária que frequenta a escola, independentemente do grau

de ensino em que está matriculada) era de 86,6% em 1992, e passou para 98% agora em 2009.

Outra conquista que pode ser festejada é a redução gradual do trabalho infantil, embora a questão seja dramática: mais de 1,2 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 13 anos eram vítimas de exploração em 2007, segundo levantamento feito pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Mas, apesar do número alarmante, a incidência de crianças trabalhadoras caiu de 4,5% da população desta faixa etária, em 2006, para 4%, em 2007. Ou seja, 171 mil delas deixaram de trabalhar.

O ECA proíbe qualquer tipo de trabalho para menores de 14 anos. A melhora nos indicadores pode ser atribuída à implantação de políticas públicas mais eficientes e direcionadas como, por exemplo, o programa de Bolsa Família e o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, entre outros programas do governo federal e dos municípios, dos Estados e da sociedade civil.

No campo do serviço social, a nova legislação gerou mudanças em diferentes níveis. A ação social voltada para abandonados e em conflito com a lei, deixou de ser dirigida pelo poder judiciário e passou a ser de responsabilidade do poder executivo; as instituições envolvidas sofreram as transformações necessárias para sua normatização e hoje são fiscalizadas pelos conselhos de defesa dos direitos, pelos conselhos tutelares e pelo ministério público. Foi criado também um fundo próprio para a infância e adolescência, que é gerido pelos membros do conselho de direitos, nas esferas municipais, estaduais e federal. Com essa medida, entre outros motivos, se quis diminuir ao máximo os recursos repassados diretamente para as instituições filantrópicas ou de caridade, aumentando os repasses de recursos para projetos

que atendessem melhor às necessidades definidas como essenciais pelo ECA e que contassem com recursos humanos qualificados.

Os internatos de crianças e adolescentes abandonados ou pobres, em sua maioria, foram fechados ou transformados em instituições sem internação total, permanecendo como unidades dia, ou seja, atendendo essa população apenas durante o dia, para contemplar a filosofia do ECA que advoga que os filhos permaneçam um tempo maior convivendo com suas famílias. Também as punições para os adolescentes em conflito com a lei foram regulamentadas pelo ECA com medidas alternativas socioeducativas antes de se chegar à internação.

O Sistema de Garantia de Direitos estabelece a implementação de uma rede bastante abrangente e heterogênea de serviços, de tal forma que no conjunto, a criança e o adolescente recebam a atenção integral que o ECA preconiza. O conceito de rede engloba e representa, então, os diversos pontos de contato entre os diferentes serviços que são prestados pelos diferentes sistemas individuais (escola, saúde, alimentação, cultura, esporte, entre outros).

Com o olhar nas condições políticas e de direitos do tempo presente, identificamos um movimento histórico significativo a favor da infância no Brasil, reconhecendo-o como reflexo da convicção, persistência e responsabilidade de adultos que se empenham na ação construtiva de um mundo melhor, onde todos os seres vivos sejam respeitados e todas as coisas sejam entendidas como parte integrante da potencialização humana.

Conclusão

Trouxemos registros de antes e de agora. Se fizéssemos a pergunta às crianças sobre o que gostariam de registrar,

provavelmente não seria o “homem com cavalo e espada” da epígrafe do poeta Manoel de Barros. Além disso, inegavelmente seu registro seria posto na história com outros materiais e com outras cores. Conteúdo e forma seriam outros. De maneira geral, “[...] na história tradicional a criança não aparece. Essa história é de adultos porque o que se conta é o adulto que registra [...]. A criança não se registra sozinha” (MÜLLER, 2007, p. 17).

A história das crianças é fundamental para compor o cenário da infância em diferentes tempos, como o é para cada pessoa. A história não é só um registro, é um mundo que se abre com horizontes infinitos quando as marcas deixadas são acessíveis no presente. A existência social da infância exige que estimulemos sua participação e que esta participação seja registrada para fazer história no mundo e fazer também a história da criança de maneira significativa.

No caso deste capítulo sobre as crianças do Brasil, ressaltamos a convivência de diferentes considerações à infância, tanto em tempo, como em lugares, como nas relações institucionais e sociais, e a importância de se ter o instrumento da lei como algo que serve de pilar sustentador das reivindicações para a garantia dos direitos humanos. O Estatuto da Criança e do Adolescente é um dispositivo da história infanto-juvenil do Brasil, construído pelos próprios interessados e por adultos, que não vai somente ficar para a história: ele já faz história edificando agora bases culturais do futuro. Há inúmeros problemas no processo de implementação da lei, no entanto, como bem diz Freire (2008, p. 102), “[...] a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Os direitos humanos nas culturas infantis devem ser uma tônica cotidiana, e dependem da iniciativa adulta. O adulto tem se ocupado do lugar privado localizado na sua casa e na sua família. Precisamos que o espaço público se povoe de pessoas imbuídas

da convicção ética da responsabilidade de cada uma delas com o que é de todos. A educação de qualquer criança é dever de todos os adultos.

A complexidade do fenômeno da infância, do ser que é cada criança e a necessidade de atender aos preceitos éticos da denúncia, mas também da apresentação do anúncio de perspectivas esperançosas do porvir, nos faz reconhecer que a dimensão racional do adulto é muitas vezes insuficiente para a compreensão mais profunda do que é o mundo infantil. O conhecimento de teorias várias, filosofia, ciência, política, economia, sociologia são imprescindíveis para a apreensão das infâncias, no entanto, talvez a arte seja uma dimensão faltante para nos aproximarmos delas...

E para terminar, concordamos com Mager (2005, p. 6): “[...] a atual legislação para as crianças e adolescentes é instrumento claro e ousado no que se refere à determinação jurídico-político-filosófica”. O problema de estarmos anos luz distantes da abordagem social necessária para as crianças e adolescentes não está, como muitos podem supor, na inexistência de uma lei. Muito pelo contrário: O Estatuto da Criança e do Adolescente é um instrumento profundamente adequado – e isso é reconhecido por organismos internacionais de direitos humanos – para o desenvolvimento de políticas sociais voltadas à população infanto-juvenil. O problema está com aqueles que deveriam zelar pelo cumprimento do Estatuto. Pois é exatamente no cumprimento dos procedimentos que encontramos muitos problemas. O judiciário, o legislativo, o executivo e grande parcela da sociedade organizada, de fato, não privilegiam a nova filosofia constitucional. E na medida em que essas instituições se encontram fechadas para o cumprimento da parceria Estado-Sociedade Civil cabe à sociedade civil o ônus de impor ao Estado aquilo que estabelece a lei.

Referências

- ARRUDA, Fabiana M. **Relatórios do movimento nacional de meninos e meninas de rua**. Maringá: UEM, 2011.
- BRASIL. **Código de Menores**, 1927.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei 8.069. Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2011.
- CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 - 2020**: documento preliminar para consulta pública. Brasília: SDH/SNPDCA/CONANDA, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/Politica%20e%20Plano%20Decenal%20consulta%20publica%2013%20de%20outubro.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008. p. 84-106.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Sociedade Brasileira de Defesa da Criança e do Adolescente. **Carta à Presidenta Dilma Rousseff**. Brasília, DF, 2011.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

- _____. **Casa grande & senzala**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raizes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinótese do Censo Demográfico - 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- MAGALHÃES, E. K. C.; GIACOMINI, S. M. A escrava ama-de-leite: anjo ou demônio. In: BARROSO, C e COSTA, A. (Org.). **Mulher, mulheres**. São Paulo: Cortez\Fundação Carlos Chagas, 1983.
- MAGER, M. A psicologia e sua relação com as políticas públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 4.; SEMANA DE PSICOLOGIA DA UEM: CONHECIMENTO E SAÚDE MENTAL: COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO, 20., 2009, Maringá. **Comunicação...** Maringá: CIPsi, 2009.
- _____. A Cidadania e o projeto crianças e adolescentes da e na rua. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL, 2.; VII SEMANA DE PSICOLOGIA DA UEM: PSICOLOGIA: SOCIEDADE E SABERES EM TRANSFORMAÇÃO, 7., 2005, Maringá. **Comunicação...** Maringá: UEM, 2005.
- MORELLI, Ailton J. **A criança, o menor e a lei**: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade. 1996. 182f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Assis, 1996.
- _____. A criança diante da lei. In: MÜLLER, Verônica R.; MORELLI, Ailton José (Org.). **Crianças e adolescentes**: a arte de sobreviver. Maringá: Eduem, 2002. p. 47-92.
- MOURA, Esmeralda B. Bolsonaro de. Por que as crianças? In: CARVALHO, Carlos Henrique; MOURA, Esmeralda Blanco B.; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **A infância na modernidade**: entre a educação e o trabalho. Uberlândia: UDUFU, 2007. p. 13-48.

MÜLLER, Verônica R. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. São Paulo: Vozes, 2007.

NIZZA DA SILVA, Maria B. **Cultura no Brasil Colonia**. Vozes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1981.

NOGUEIRA DA SILVA, M. R. **Negro na rua**. Hucitec: São Paulo. 1988.

REGO, José Lins. **Menino do engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. Ed. 7. reimp. São Paulo: Scharcz/Companhia da Letras, 1995.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

VIDART, D. **El mundo de los charruas**. Montevideu: Banda Oriental. 1996.

Capítulo 3 - CABO VERDE



▲ Crianças a brincar num espaço supervisionado (Praia)



▲ As antigas instalações de Albergue (Mindelo)



▲ Parque infantil no interior de um condomínio fechado (Praia)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Crianças a brincar numa rua da cidade de Praia (Praia)

**A GESTÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA
E O SURGIMENTO DO ESTADO SERVIÇO SOCIAL
EM CABO VERDE**

Lorenzo I. Bordonaro¹, Redy Wilson Lima²

Crianças locais e globalização da infância

Já poucos anos depois da promulgação das Convenções sobre os Direitos das Crianças pelas Nações Unidas (1989), Jo Boyden, assentado as suas reflexões sobre a sua experiência como técnica envolvida em projectos de intervenção para com crianças 'do sul do mundo', propunha uma reflexão sobre os efeitos complexos e ambíguos da globalização da infância (BOYDEN, 1997). Apesar das vantagens que a Convenção inegavelmente tinha para o reconhecimento das crianças enquanto portadores de direitos, Boyden salientava como, através da intervenção social e da tentativa de estabelecer em termos legais os direitos das crianças, uma concepção de infância restrita e marcada por uma fundamental ambiguidade vinha a ser exportada do mundo industrializado para o Sul.

Em acordo com esta noção, as crianças seriam caracterizadas por um lado por vulnerabilidade e dependência: enquanto potencialmente vítimas inocentes, devem ser alvos privilegiados de medidas de prevenção e protecção. Por outro lado porém, as crianças são potencialmente um perigo, perturbadoras da ordem pública e social, manifestando tendências, quando

1 Professor do Centro em Rede de Investigação em Antropologia CRIA-IUL, Lisboa.

2 Professor na Universidade de Santiago, Assomada.

não supervisionadas pelos adultos, em se envolverem em comportamentos 'anti-sociais'. No processo de globalização da infância, esta duplicidade e ambiguidade na imagem da infância, característica das representações Ocidentais, teriam sido exportadas para contextos profundamente heterogêneos, influenciando as políticas culturais da infância no Sul do mundo. Segundo Boyden, esta forma de olhar para as crianças assenta em teorias da poluição: "o mundo dos adultos corrói a inocência da infância, e portanto as crianças têm que ser segregadas das duras realidades do mundo dos adultos e protegidas pelo perigo social" (BOYDEN, 1997, p. 191). Esta preocupação para a integridade moral das crianças implica a necessidade por um lado de prática constrictiva de contenção da infância no seu 'espaço de inocência'. Por outro lado suscita uma ansiedade crescente em relação ao 'lado obscuro da natureza das crianças' (BOYDEN, 1997, p. 193), como se a 'inocência da infância, se não propriamente direccionada e treinada em casa ou na escola, pudesse dar lugar a comportamentos imorais, ou de insubordinação' (BOYDEN, 1997, p. 193). A atitude protectora para com as crianças é temperada, continua Boyden, pela percepção da necessidade de controlo.

As crianças rotuladas como 'de rua' e a forma como são representadas e geridas pelas instituições, são emblemáticas da ambiguidade da imagem global da infância acima referida. Por um lado, no âmbito internacional das políticas de protecção, estes actores têm-se tornado num símbolo global da infância desprotegida. No palco internacional dos direitos da infância e no mercado da ajuda, as crianças de rua interpretam um papel principal, símbolo da incapacidade do mundo dos adultos de salvaguardar a infância. Por outro lado, fora do teatro internacional dos direitos, longe das retóricas do paternalismo, as crianças nas ruas perturbam e desestabilizam as narrações idílicas da infância, reivindicam a sua independência e as suas competências, e sofrem

violências concretas e simbólicas por parte das instituições de correcção e reabilitação.

A sua relação com a rua põe-na ao mesmo tempo numa situação de vulnerabilidade e de ambiguidade moral, de abandono e de independência. Torna manifestamente simplista leituras românticas ou hobbesianas da infância, e põe em curto-circuito a máquina da intervenção social. As etnografias da interface entre crianças de rua e o sector da ajuda (HECHT, 1998; GREGORI, 2000; KOVATS-BERNAT, 2006; MÁRQUEZ, 1999), testemunham o conflito entre a experiência da infância própria das crianças e a perspectiva proteccionista dos operadores sociais. No palco das metrópoles globais do sul do mundo, o atrito entre participação e protecção, entre salvação e reconhecimento das competências reproduz-se com características surpreendentemente parecidas.

Falar e escrever de crianças de rua em Cabo Verde significa, portanto, enfrentar por um lado esta ambiguidade implícita nas políticas de protecção da infância. Significa também, em segundo lugar, investigar os efeitos da estandardização planetária das categorias-alvo da intervenção social, salientando a relação complexa entre a influência marcante que as agendas internacionais têm sobre a orientação das políticas públicas e a identificação/construção dos problemas sociais por um lado, e as dinâmicas sociais e os objectivos políticos locais por outro.

Ao fazer isso, não queremos pôr em dúvida a honestidade das pessoas envolvidas quotidianamente na tentativa de melhorar as condições de vida das crianças em Cabo Verde ou noutros contextos. Achámos, todavia, relevante analisar a emergência das categorias de intervenção social numa perspectiva construtivista e histórica, evidenciando a forma como processos sociais e políticos transnacionais influenciam as práticas quotidianas da intervenção.

Cabo Verde: as 'criança de rua' e a passagem do Estado-Providência para o Estado Serviço Social.

A categoria de 'crianças de rua' tem sido questionada e desconstruída, mostrando a sua incapacidade em dar conta da complexidade e variabilidade das relações que as crianças instituem com o espaço da rua (GLAUSER, 1997). Todavia, definir quem é uma criança de rua e quem não é, representa uma fase essencial e imprescindível para a activação da máquina da intervenção social. A elaboração de projectos de intervenção e o acesso a recursos financeiros a nível nacional e internacional, impõem o uso de categorias rígidas e pré-definidas que hoje frequentemente não emergem a nível local, mas fazem parte do vocabulário internacional da intervenção social. As pessoas, sugere Benno Glauser, precisamente na sua crítica ao conceito de 'crianças de rua', não formam os conceitos que utilizam, mas aplicam os que são hegemónicos na sua sociedade. O termo 'crianças de rua', apesar do seu carácter indefinido, tem-se tornado particularmente apelativo para o 'mercado internacional da caridade' (NIEUWENHUYNS, 2001, p. 551), e é hoje em dia importado e utilizado nos contextos mais diversos. Este processo de importação da categoria de criança de rua pode ser - pelo menos parcialmente - reconstruído historicamente no caso de Cabo Verde.

O dilema de como lidar com crianças 'atípicas', problemáticas ou perturbadoras não é de certeza uma novidade em Cabo Verde. Uma história das políticas de protecção da infância ainda deve ser escrita; contudo, as memórias orais dos técnicos que trabalharam outrora nos centros para crianças, confirmam as tentativas continuadas na tardia época colonial e no pós-independência, de controlar e intervir sobre a questão infantil e juvenil.

A instituição mais antiga para crianças em risco é provavelmente o assim dito Albergue, construído na tardia época colonial nos arredores da cidade de Mindelo. Esta instituição, cuja função era precisamente a de albergar e reeducar crianças em situação de desabrigo ou mendicância (os chamados na época 'piratinhas'), teve um papel importante na sociedade Mindelense na época do Porto Grande, em particular, graças à direcção do fotógrafo, escritor e filantropo João Cleofas, conhecido por Nho Djunga (1901-1970). As antigas instalações do Albergue encontram-se hoje abandonadas na zona periférica da cidade de Mindelo, meio encobertas pela areia trazida pelo vento. A instituição, entretanto, não parou de funcionar e as suas instalações foram mudadas para o centro da cidade e rebaptizadas com o nome do Nho Djunga. O Centro Juvenil Nho Djunga é hoje gerido pelo Ministério do Trabalho, da Família e da Solidariedade.

Antes da independência nacional, com a excepção do Albergue, foram primariamente instituições da Igreja Católica que desempenharam a função de gerir crianças originárias de famílias carenciadas. O Liceu Seminário da Praia, por exemplo, recebeu muitas crianças em idade escolar, que de outra forma não teriam tido quaisquer possibilidades de estudar. Com a declaração da independência nacional em 1975, a infância e a juventude tornaram-se alvos de políticas específicas pelo partido único PAIGC (PAICV depois de 1981). A instrução obrigatória foi instituída e um esforço notável foi feito para generalizar a educação primária. Paralelamente, estando em jogo a construção do Estado-nação e o fortalecimento de laços de identidade, foi criada pelo PAIGC a Organização dos Pioneiros de Abel Djassi de Cabo Verde (OPAD-CV), cujo objectivo era principalmente ideológico, visando socializar as crianças nos moldes inspirados nas mocidades socialistas/comunistas soviéticas e cubanas. Esta organização constituía um espaço de socialização e de controlo,

primariamente para crianças e jovens nos espaços urbanos. As crianças tidas como 'problemáticas' ou em risco³ eram nesses anos institucionalizadas na Granja de São Filipe, na Ilha de Santiago, um centro fechado nos arredores da cidade da Praia, onde eram reeducadas e onde lhes era dada uma formação profissional com vista a sua reinserção na sociedade.

Desde os anos 1980, Cabo Verde tem adoptado uma série de medidas para a protecção da infância⁴. Em 1982 foi criado o ICM (Instituto Caboverdiano de Menores), agência do Ministério do Trabalho, da Família e da Solidariedade, rebaptizado em 2006 em ICCA (Instituto Caboverdiano da Criança e Adolescente). Sob a égide da UNICEF, um número relevante de iniciativas têm sido promovidas pelo ICM-ICCA, que é hoje o maior actor governamental na área da protecção da infância no país. Vários centros têm sido abertos, desempenhando funções importantes no acolhimento e acompanhamento de crianças em situações difíceis. Cabo Verde ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas em 1992.

Nesta mesma década, e com a influência considerável do discurso internacional sobre a protecção da infância e os direitos das crianças, as categorias utilizadas para identificar e gerir as 'crianças fora do lugar' (CONNOLLY; ENNEW, 1996), mudaram sensivelmente em Cabo Verde. Enquanto os efeitos da pobreza urbana sobre as crianças são relativamente constantes ao longo do tempo, o discurso oficial sobre as 'crianças fora do lugar' tem mudado constantemente, produto da avaliação moral local e da transformação das categorias internacionais. A nível internacional, as 'crianças de rua' têm sido o enfoque de uma atenção específica por vários organismos internacionais desde 1979, quando as

3 Considerava-se crianças em risco as provenientes de lares órfãos ou aqueles cuja família fosse economicamente insegura.

4 É importante salientar que a Aldeia SOS (SOS Children's Villages), uma ONG internacional, começou a operar no país em 1984, desenvolvendo projectos de assistência à infância.

Nações Unidas celebraram o Ano Internacional da Criança. Nos anos Oitenta, o discurso das 'crianças de rua' tornou-se dominante na agenda internacional: nestes anos, paralelamente à já referida 'globalização da Criança', houve uma 'globalização da Criança de Rua', cuja definição era assente em trabalhos desenvolvidos na América Latina, mas propulsionada por agências e organismos baseados no Norte do mundo (ENNEW, 2003).

Este processo determinou também, em Cabo Verde, a introdução de novas categorias na intervenção para com crianças em situação difíceis. Sobre um *continuum* de situações heterogéneas nas quais as crianças tinham uma relação quotidiana com os espaços públicos, foi recortada a noção de criança de rua, com base nos moldes proporcionados pela literatura da América Latina e pelas definições dos organismos internacionais. O contacto das crianças com a rua foi problematizado e essencializado. Apesar da sua pouca relevância em termos numérico, nos anos Noventa o problema dos meninos de rua ganhou visibilidade crescente em Cabo Verde, principalmente nos dois maiores pólos urbanos – Praia e Mindelo –, fazendo com que o fenómeno fosse considerado oficialmente um problema social em 1996. O Programa do II Governo Constitucional da II República desse ano, no ponto alusivo às crianças e o compromisso com o futuro de Cabo Verde 1995/2000, considera a mendicidade como um problema social e uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças caboverdianas (GOVERNO DE CABO VERDE, 1996)⁵. Apesar de ser um fenómeno que na prática envolvia apenas algumas dezenas de crianças, foi alvo prioritário por parte do que Laura Agustín definiu como a indústria da salvação (AGUSTÍN, 2007), e isso não porque a sua situação fosse particularmente precária (de facto a situação dessas crianças era comparável, senão melhor

5 Os outros problemas apontados são: pré-delinquência, maus tratos, prostituição infantil e abuso sexual, consumo de drogas e de álcool, trabalho infantil, a sua utilização para práticas anti-sociais, orfanidades, deficiência motora e entregues a terceiros para sua educação.

da de outras crianças que viviam e vivem nos bairros pobres nos arredores das cidades, ou em algumas zonas rurais), mas por causa da sua relevância na agenda internacional da protecção da infância e da sua visibilidade nos espaços públicos. Durante muitos anos, o número de pessoas envolvidas em organizações governamentais e não-governamentais que intervinham com as crianças nas ruas, foi superior ao das mesmas crianças.

Este processo de construção da infância de rua como problema prioritário foi também o reflexo de uma redefinição da agenda política internacional de Cabo Verde. Devido às campanhas internacionais, as crianças de rua têm-se tornado um símbolo da violação dos direitos das crianças, uma evidência da ineficiência das políticas sociais e um indicador de pobreza. Por serem enormemente visíveis nos centros das cidades, estas crianças desafiam um governo crescentemente preocupado em difundir ao nível internacional a imagem positiva de um país 'desenvolvido', adaptado a investidores estrangeiros e turistas (BAKER, 2009). O das crianças de rua, assim como o da segurança urbana (BORDONARO, 2010), são assuntos simbólicos para países como Cabo Verde, que aspiram à cidadania no mundo 'desenvolvido e moderno'.

Do ponto de vista da história dos problemas sociais, é interessante também salientar que o surgimento do aparato institucional para lidar com criança 'em situação de risco' e a inteira reformulação da política cultural da infância nos moldes da 'protecção' e da 'vulnerabilidade', aconteceu em Cabo Verde paralelamente à transição democrática e à passagem para políticas económicas inspiradas no neo-liberalismo (1991).

Por um lado podemos supor que houve um aumento real de crianças a circular de forma autónoma nos espaços públicos dos centros das cidades, devido às transformações económicas e sociais que marcaram a última década do século XX. Não obstante o elevado crescimento económico, esta época foi marcada, em Cabo Verde, por uma profunda crise social, caracterizada pelo

aumento da inflação, da dívida externa, do défice fiscal e da desigualdade socioeconómica (INE, 2002).

Por outro lado, todavia, o surgimento da infância em risco e das crianças de rua como categorias de intervenção social aparece na agenda nacional paralelamente ao abandono de um modelo político que designava o Estado como actor primordial no processo de reformulação social e económica da sociedade no seu complexo⁶. Houve uma transição radical desde uma política da infância e da juventude que visava a integração dessa população num aparato ideológico, político e profissional, para uma agenda nacional da protecção social, com o objectivo de garantir uma intervenção institucional nos casos 'problemáticos' (ou até deixando este campo para a intervenção não-governamental), mas renunciando essencialmente a um projecto político e social de integração da população juvenil. Em síntese houve uma passagem nos anos Noventa de um Estado-Providência para um Estado Serviço Social.

As crianças e a rua: a migração autónoma de crianças.

Como já salientámos, desde os anos 90 a liberalização da economia nacional produziu transformações económicas e sociais profundas, que redefiniram o papel do Estado e as políticas de cidadania. Um dos efeitos da adopção de políticas económicas neoliberais tem sido uma distribuição profundamente desequilibrada do crédito e do poder de aquisição. Em 2008, 10% da população absorvia 50% do consumo nacional, enquanto 20%

⁶ No início dos anos 90, por exemplo, com a democratização do país, procedeu-se a uma descolectivização social e a Organização dos Pioneiros de Abel Djassi de Cabo Verde (OPAD-CV) referida anteriormente, marca do passado comunista, foi encerrada.

da população mais pobre era responsável por 3% do mesmo⁷. Este aumento da desigualdade social e da pobreza relativa tem sido acompanhado por um aumento da população urbana. O índice de urbanização cresceu de 55% em 1990 para 61.8% em 2010 e as previsões estatísticas apontam para o valor de 68% até 2020. Mindelo, a segunda maior cidade, passou de 51.000 habitantes em 1990 para 76.000 em 2010, enquanto a cidade capital, Praia, passou de 71.000 em 1990 para 131.000 em 2010 (INE, 2010).

As duas principais cidades (Praia e Mindelo) reflectem na sua estrutura urbanística a crescente polarização da população cabo-verdiana. As famílias de classes média e alta ocupam as zonas mais antigas da cidade e as áreas de construção recentemente planeadas, ao mesmo tempo que outros bairros surgem espontaneamente e sem planeamento em terrenos menos valorizados (LIMA, 2011). É nessas áreas que a maioria dos problemas sociais associados à infância e à juventude se tem tornado altamente visíveis na última década. Ambiguamente identificados como “em risco” ou como “um risco”, as crianças e os jovens destes bairros são cada vez mais alvos de políticas governamentais e das instituições de bem-estar social, assim como da polícia e do sistema penitenciário.

Precisamente nesse cenário, foi sugerido (BORDONARO 2011), analisando as motivações para as crianças entrarem em contacto, circular ou até morar por períodos nas ruas, que só através da noção de mobilidade autónoma dentro de um espaço urbano heterogéneo e profundamente dividido, podemos entender melhor o que institucionalmente se define como

7 Estudos recentes confirmam que a percentagem de população definida como ‘pobre’ ou ‘muito pobre’ terá mesmo aumentado desde 1990. De 1989 a 2002 a percentagem da população ‘pobre’ aumentou de 30 para 37%; a de população ‘muito pobre’ de 14 para 20% (SANGREMAN 2005, p. 20). Se bem que 70% da população pobre vive em áreas rurais, é nas áreas urbanas que a pobreza é mais severa e mais aumentou recentemente (INE, 2002).

fenómeno das ‘crianças de rua’. Trata-se de considerar a ‘rua’ como uma estratégia de sobrevivência potencialmente eficaz para alguns jovens, que pode ser adoptada, mas que não define ou identifica uma categoria com contornos definidos de actores homogéneos. Com base nessa abordagem, Bordonaro sugeriu que a relação entre estes actores e a rua tem que ser encarada como oportunista e não fatalística. Esta mudança de perspectiva permite ao pesquisador entender os processos decisivos das crianças, identificando as suas motivações para migrar para e/ou permanecer na rua, mesmo quando outras alternativas são disponíveis (BORDONARO 2011)⁸.

Considerar a mobilidade para a rua como uma forma de migração autónoma, não significa ignorar factores socioeconómicos relevantes que ‘empurram’ as crianças para essa mudança (estrutura do agregado doméstico, punições corporais...). Todavia, as motivações para qualquer tipo de migração são sempre múltiplas e não podem ser limitadas a decisões económicas racionais. O ponto não é retratar a vida de rua de forma romântica ou mítica, ignorando constrangimentos sociais e económicos. Sabemos da investigação levada a cabo em outros contextos, que quando as condições estruturais se traduzem num ambiente familiar negativo, algumas crianças decidem migrar-se para a rua (YOUNG, 2004, p. 485).

Esta abordagem permite também não essencializar a relação das crianças com a rua, evidenciando a multiplicidade de diferentes situações que na prática se encontram. Redy Wilson Lima tem mostrado a presença de várias categorias de crianças e jovens que circulam nas ruas da cidade da Praia, demonstrando precisamente como a relação com o contexto familiar pode oscilar de forma relevante, bem como

8 Abordagens parecidas têm sido propostas por (FERGUSON, 2006; YOUNG, 2004; CONTICINI; HULME, 2007).

a estruturação de grupo de pares no contexto de sociabilidade de rua (LIMA, 2008).

Das crianças observadas, no mercado de Sucupira, no Plateau, no Porto da Praia e nas imediações dos estabelecimentos comerciais espalhados pelos bairros emergentes da cidade da Praia, verificamos que a maioria d'elas tem algum controlo familiar ou grupal e apenas duas delas não têm qualquer relação com a família⁹, aproximando-se ao que se define institucionalmente 'crianças de rua': a que vive e trabalha na rua, sem manter nenhum tipo de relação com o grupo doméstico.

Nos anos de 1990, esse tipo de criança era mais frequente nos principais espaços comerciais da capital – os mercados de Sucupira e do Plateau – e no Porto e no aeroporto da Praia. Como forma de controlar o fenómeno, houve, na segunda metade dos anos Noventa, uma tentativa de institucionalização num abrigo em São Martinho Pequeno, zona rural do Concelho da Praia. Esta intervenção visava de forma ambígua por um lado proporcionar um abrigo às crianças, protegendo-as da violência da rua, por outro, tratava-se de proteger a sociedade delas, limitando e controlando comportamentos delinquentes. Segundo os relatos de algumas crianças que foram lá internadas, às vezes algumas fugiam e roubavam na comunidade, o que levou com que a população local exigisse que fossem retiradas dali depois de um ano de funcionamento. Sem abrigos disponíveis para as recolocar, sendo o espaço familiar rejeitado por elas, a maioria voltou para a rua.

Nos anos sucessivos, estas crianças subdividiram-se em dois grupos. O grupo denominado *mininus di pé di rotxa*¹⁰, tidos como

9 No primeiro caso, uma criança estrangeira abandonada no país pela mãe e no outro, uma criança que migrou autonomamente das zonas rurais, tendo assim perdido completamente o vínculo familiar.

10 Eram conhecidos por este nome por terem uma área de acção no sopé da rocha existente na entrada do Porto da Praia, rocha essa onde pernoitavam e preparavam as refeições.

os mais perigosos, fazendo uso de armas de fogo nos assaltos à noite nas imediações do Porto e controlados por indivíduos adultos com cadastro policial. Algumas crianças pertencentes a esse grupo, nos finais dos anos de 1990 e início dos anos 2000, integraram o grupo *thug*¹¹ da Achada Grande Frente chamado Boston, liderado, inicialmente, por um ex-deportado dos Estados Unidos da América.

O outro grupo apropriou-se de um prédio abandonado nas imediações do mercado de Sucupira, tendo ficado conhecido como os *mininus di Prédio*, controlados por um toxicodependente e *dealer* sem-abrigo. Trabalhavam para o seu chefe, embora faziam biscates conforme as oportunidades.

Houve também crianças mais autónomas, circulando os espaços desses dois grupos, mas sem se fixarem, transitando pela cidade em busca de sustento. A maioria frequentava as ruas do Plateau¹², mais precisamente os mini e super-mercados, os cafés e as lojas. As suas actividades eram várias, podendo ser vistas a vender qualquer coisa e prestando qualquer tipo de serviço, inclusive servirem-se de correios de droga entre os fornecedores e os *dealers* nas imediações dos mercados. Dessas crianças, como referimos anteriormente, só restam dois, estando hoje em idade adulta e ocupando os mesmos espaços de antigamente. Os restantes, na sua maioria, encontram-se na Cadeia de São Martinho ou passaram a integrar grupos *thugs*.

11 Nomes como os grupos de jovens delinquentes da cidade da Praia se auto-designam, a partir de importações de estilos de vida dos jovens negros residentes nos guetos norte-americanos.

12 Estas crianças também desempenhavam as suas actividades nas novas áreas emergentes da cidade da Praia, nomeadamente, Palmarejo, a zona dos prédios IFH (Imobiliária Fundiária e Habitat s.a.) na Achada Santo António, super-mercado Calú e Ângela no Bairro Craveiro Lopes.

Actualmente, nas imediações e dentro dos mercados de Sucupira e do Plateau, é normal vermos mães ‘rabidantes’¹³ acompanhadas por menores nas suas actividades comerciais quotidianas. Na maioria das vezes, as crianças auxiliam nas vendas ou substituem-nas quando precisam tratar de algum assunto fora dos espaços de venda. Outras vezes fazem recados ou apropriam-se dos espaços nas imediações das bancadas de venda onde socializam com outras crianças na mesma situação. Estão presentes nos mercados fora dos horários escolares e são vigiados por familiares ou colegas de venda das mães. Nas épocas altas de venda – natal e início da época escolar – vendem separados da mãe como forma de maximizar o lucro para a unidade familiar. As instituições públicas e privadas que tutelam as crianças consideram-nas como estando em situação de vulnerabilidade e potencialmente em risco de se tornarem ‘crianças de rua’, culpabilizando as mães de as ter nessa situação por passarem a maior parte do tempo em espaços tidos como espaços de adultos, considerados inapropriados para crianças. No caso do mercado de Sucupira, disponibilizou-se um espaço no Parque 5 de Julho que funcionava como creche, onde as mães comerciantes podiam deixar as crianças enquanto estavam a trabalhar. Apenas uma pequena parte das vendedeiras colocava ali os seus filhos.

Diariamente essas crianças cruzam-se com outras que circulam autonomamente apropriando-se desses espaços comerciais em busca de rendimentos para eles e/ou para os familiares. Falamos dos casos considerados mais problemáticos pelos agentes de intervenção social. Constatamos que um grupo significativo destas crianças desempenham as suas actividades nas imediações dos mercados de rua, na maioria das vezes a mando dos familiares, vendendo produtos diversos (doces, refrescos,

13 É o termo utilizado em Cabo Verde para designar as pessoas, maioritariamente mulheres, que ganham a vida na ‘economia informal’.

água, salgados, etc.). São crianças que se encontram fora do sistema escolar e que vêm na rua um espaço de trabalho. Passam a maior parte do seu tempo na rua e voltam à noite para casa. Neste grupo incluímos as crianças angariadoras nos *biaces*¹⁴ e os “cabeças”¹⁵, como também os lavadores de viaturas e de barcos de pesca e peixe no Porto da Praia, os carregadores de sacos no mercado do Plateau e super-mercados com maior número de clientes espalhados pela cidade.

Como realçou a já citada Jo Boyden, o trabalho social e as políticas sociais tendem maioritariamente a desvalorizar o impacto das mais amplas condições sociais, económicas e políticas que moldam os fenómenos sociais e advogam, portanto, para soluções remediais e individuais para os problemas sociais. Consequentemente, prioridade é dada aos processos de causação individuais, salientando a disfuncionalidade ou as patologias individuais e estratégias reabilitativas baseadas em histórias de casos individuais que são implementadas para ‘curar’ os problemas sociais (BOYDEN, 1997, p. 197). Uma análise da prática institucional para com as crianças ‘de rua’ ou ‘em risco’ (de se tornar ‘de rua’), em Cabo Verde, revela precisamente a prevalência de estratégias de correcção individual e uma retórica da disciplina (BORDONARO, 2012, no prelo). A preocupação para com as crianças de rua, tem salientado Glauser (1997, p. 153), surge não só porque eles podem sofrer, estar em situação de risco ou no limite da sobrevivência, mas também, porque, perturbam a tranquilidade, a estabilidade e a normalidade da sociedade.

Entrevistas realizadas com operadores sociais a vários níveis hierárquicos, dentro das instituições que compõem o

14 Nome como é conhecido os transportes públicos inter-urbanos em Santiago.

15 Nome que se dá aos indivíduos contratados como figurantes nos *biaces*, enquanto estes não se encher.

sistema de protecção da infância, em organismos governamentais e não governamentais, mostram uma abordagem à questão das 'crianças de rua' que privilegia práticas de reeducação individual e avaliações morais do comportamento individual e parental. A questão da protecção da infância tem sido frequentemente reformulada na prática da intervenção nos termos da correcção de 'distúrbios do comportamento' das crianças e associada à condena do agregado doméstico para a sua suposta moralidade disfuncional.

Da criança de rua à criança em risco

A identificação das 'crianças de rua' como um problema social em Cabo Verde e a relevância que este fenómeno tem na agenda da protecção da infância, tem produzido uma desproporção entre a visibilidade do fenómeno nos *media* e na agenda pública e as suas reais dimensões. Os que comumente são identificados como 'crianças de rua' no contexto da América Latina, sempre foram raros, sendo que hoje são praticamente ausentes¹⁶.

Todavia, o surgimento da problemática das crianças de rua no palco público das questões sociais tem tido um impacto profundo na transformação das políticas culturais da infância em Cabo Verde e, conseqüentemente, na ampliação da agenda da protecção da infância.

16 Tem sido sugerido que o problema das crianças de rua, bem como o dos sem-abrigo, são construções manipuladas de forma inteligente para suportar as várias agendas de grupos de interesse, tais como, as agências sociais, por exemplo através a divulgação de estimativas muito elevadas. Na melhor das hipóteses, estas estimativas assentam em definições de crianças sem-abrigo ou trabalhadoras, extremamente elásticas e nebulosas; na pior das hipóteses são inventadas (PANTER-BRICK, 2002, p. 153; HECHT, 1998, p. 99; AGUSTÍN, 2007; BEST, 2001, 2004).

A questão das crianças de rua tem sido o propulsor moral que tem despoletado, a partir da primeira década de 2000, uma série de intervenções que têm como alvo as crianças 'na rua', redireccionando a atenção das agências de protecção social desde as ruas do centro da cidade para os bairros pobres. A distinção entre criança *de* rua e criança *na* rua (AGNELLI, 1986, p. 34) assenta na avaliação da força dos laços que a criança mantém com o seu grupo doméstico: no contexto cabo-verdiano urbano a definição de 'criança na rua' é necessariamente imprecisa e subjectiva, pois se baseia em ideias assumidas relacionadas com a vida familiar, a infância e a parentalidade que são, na maioria dos casos, difíceis de aplicar à população pobre das áreas urbanas.

Com base na categoria de 'crianças na rua', um número crescente de crianças dos bairros desfavorecidos tem sido identificado como 'em risco' e envolvido em actividades e projectos de protecção da infância, visando impedir o contacto com o ambiente da rua, considerado moralmente perigoso, contaminador e viciante. O enfoque crescente sobre as 'crianças em risco' tem produzido paralelamente, em alguns sectores da sociedade cabo-verdiana, uma onda de indignação moral mais ampla que ultrapassa as mesmas crianças, recaindo sobre as suas famílias, diagnosticadas como moralmente disfuncionais. Muitos trabalhadores sociais, *policy-makers*, comentadores e jornalistas em Cabo Verde, partilham um conjunto de avaliações morais sobre os agregados doméstico pobres, sobre as famílias chefiadas por mulheres e sobre a geral degeneração da família cabo-verdiana, assumindo estes factores como as causas primordiais que põem as crianças em risco. A forma como as crianças ocupam ou aparecem no espaço público, e a dificuldade em distinguir entre autonomia e falta de cuidados adequados, são também elementos centrais na definição de 'criança em risco'. Enquanto as crianças de classes mais elevadas são confinadas aos espaços domésticos e escolar, aparecendo em espaços públicos destinados a eles (praças,

parques infantis, praia) sempre com supervisão de adultos, as crianças das 'classes populares' revelam uma maior autonomia e independência na forma como ocupam o espaço urbano em geral e as ruas do bairro onde residem: o espaço público é o lugar onde as crianças passam o seu tempo de lazer, onde brincam e socializam, frequentemente sem a supervisão directa dos pais, mas vigiados por pares mais crescidos e outros adultos do bairro.

Com isso não queremos negar as situações de extrema dificuldade em que se encontram crianças e grupos domésticos nas zonas pobres das duas cidades em análise. Nestes bairros encontramos situações de desamparo económico particularmente ferozes. As crianças podem ficar por vezes fora da supervisão dos progenitores, devido aos seus envolvimento em actividades profissionais fora de casa, sendo que o controlo é feito frequentemente pelos grupos de pares. Normalmente as crianças frequentam a escola, mas fora do horário escolar podem, por vezes, ser envolvidas em actividades laborais junto com a mãe, contribuindo na economia doméstica. O abandono escolar é também particularmente elevado. Muitas residem com as avós em espaços muito pequenos.

O nosso objectivo não é ignorar estas situações, mas sim analisar a forma como estas problemáticas, ligadas à pobreza urbana, têm sido interpretadas e abordadas pelos sectores da protecção da infância. Paralelamente à forma como Svend Ranulf atribuiu o surgimento da lei criminal à indignação moral da classe média (RANULF, 1938), trata-se de salientar no contexto cabo-verdiano o nexo entre estrutura social, na forma de configuração de classe, e acção social, na forma da intervenção social e/ou judiciária. O enfoque sobre a questão das crianças de rua tem sido o primeiro índice do surgimento no contexto cabo-verdiano de um conceito 'novo' de infância, associado ao alargamento da classe média no país. Paralelamente ao que aconteceu na Europa, a crescente importância deste grupo social em termos

económicos tem sido acompanhada pela difusão de um modelo cultural da infância dificilmente aplicável às classes populares pobres. De acordo com este modelo, a criança que está envolvida em actividades laborais e/ou cujo contacto com o ambiente de rua seja prolongado e não supervisionado por adultos é o alvo prioritário da intervenção pública. O espaço doméstico e a rua são pólos opostos na geografia moral implícita nos instrumentos internacionais de protecção da infância. Todavia, como Bordonaro (2011) tem mostrado, para as crianças pobres, a rua não representa um problema, aliás pelo contrário, este espaço é uma possível solução para lidar com problemas ligados às suas famílias e à pobreza económica que caracteriza os seus bairros.

Sem ter em conta a origem do fenómeno e assentando na ideia de uma incompatibilidade moral entre infância e rua, a maioria das intervenções tem proporcionado intervenções remediais, virada para tirar as crianças das ruas, mas sem abordar a questão económica que determina estas situações em primeiro lugar. A permanência das crianças nas ruas e o trabalho infantil testemunhariam, de acordo com a perspectiva da intervenção social, o falhanço dos pais ou dos tutores em providenciar cuidados e protecção adequados. De facto, a introdução de um modelo de classe média da infância, tem sido acompanhado, como salientámos, por um enfoque moral sobre o agregado doméstico e a sua composição e estabilidade. Esta avaliação do grupo familiar tem sido dominada pelo conceito de 'família desestruturada', indicando com esta expressão formas de composição familiar diferentes do modelo nuclear e de forma específica as famílias monoparentais chefiadas por mulheres.

Como Nikolas Rose tem salientado, os anseios sobre as crianças que caracterizam a sociedade contemporânea, tem originado uma panóplia de programas que visam proteger e moldar as crianças, intervindo até sobre os mínimos aspectos da vida doméstica, conjugal e sexual dos seus pais (ROSE,

1989, p. 123; APTEKAR, 1991). As elites cabo-verdianas, têm suportado de forma crescente, na época pós-colonial, uma política identitária que reivindica uma proximidade cultural à Europa e uma distinção profunda da África continental. A 'família nuclear Europeia' tem coerentemente sido adoptada e proclamada pelas elites e pela nova classe média como um modelo de desenvolvimento e de organização social e, hoje, o agregado doméstico monogâmico, caracterizado por uma relação prolongada entre os parceiros, é assumido como o modelo de relação de género e de organização familiar em Cabo Verde, apesar da pouca relevância estatística que sempre teve no país (LOBO, 2008). Assistimos em outros termos à instituição de um modelo normativo de infância associado às modalidades educativas e ao modelo de família que a classe média e a elite em Cabo Verde têm reivindicado oficialmente, importando-o dos contextos europeus.

Coerentemente com este discurso, tem-se assumido no debate sobre a protecção da infância, a família nuclear como a 'norma', relacionando a problemática actual das crianças em risco à suposta recente desestruturação dos agregados familiares, em aberta contradição com as evidências que indicam como a família monoparental representa a organização doméstica mais frequente ao longo da história do país. A ideia da infância abandonada e em risco tem despoletado uma retórica moralista sobre a parentalidade apropriada, gerando acusações morais directas às famílias e aos pais dos sectores mais pobres da população urbana. Como Jo Boyden tem apontado,

Em muitos países a justiça juvenil e a protecção da infância têm-se tornado meios através dos quais um grupo na sociedade impõe os seus valores sobre os outros. As agências de assistência social são geridas maioritariamente por pessoas ricas das áreas urbanas e são eles que estão encarregadas de interpretar a legislação. Mas são os pobres que são normalmente

os alvos da intervenção social e também, portanto, os objectos do julgamento moral (BOYDEN, 1997, p. 208).

As crianças em risco são apontadas, portanto, como o resultado da desestruturação familiar característica dos bairros populares, cujos sintomas seriam a monoparentalidade feminina, a ausência dos pais e a serialidade das relações monogâmicas das mulheres. Estes elementos não permitiriam, nas palavras dos operadores sociais, um controlo suficiente sobre as crianças, que acabariam, por esta razão, por se envolver em actividade autónomas e de risco. A falta de uma estrutura 'estável' (leia-se 'nuclear') na família, não permitiria, em acordo com esta lógica, aos pais o desempenho da sua função disciplinar e educativa sobre a sua prole:

Já tivemos crianças com problemas de comportamento, que fogem para a rua... alguns chegam cá sozinhas, outras são levadas pela polícia, pelos piquetes. Nos casos de problemas de comportamento, nem sempre o problema está na criança, mas na família, nos pais. Quando se tornam adolescentes, os limites não são mais aceites. Os pais podem ter dificuldades em controlar os adolescentes. Aqui também, temos casos de crianças de fogem de casa, que fazem pequenos furtos, que são agressivas para com os familiares. Mas nem sempre a origem deste comportamento é na criança, mas na família. Algumas têm problemas na escola, abandonam a escola. Têm problemas de desobediência, tem uma incapacidade dos pais de controlar as crianças, e isso gera conflitos (Operador social).

Fazemos muitas institucionalizações de crianças com desvio de comportamento. Quer dizer, crianças que por algum motivo, geralmente por causa da família, têm um comportamento que não é aceite na sociedade: que rouba, dorme fora de casa, não ouve, não obedece. Há crianças com 6, 7

anos que já mostram este tipo de comportamento. Por exemplo, há meninos que roubam na sua casa, que não vão para a escola, dormem fora de casa, não obedecem. A mãe, às vezes, não consegue mais lidar com isso, ela perde o controlo. As vezes são adolescentes, as vezes são crianças com 6, 7 anos (Operador social).

Às vezes os pais perdem o controlo na educação da criança. Eles pedem o apoio da instituição para controlar a criança que sai muito de casa... Nós institucionalizamos a criança para que fique tranquila (Operador social).

Elas vêm de famílias desestruturadas, não têm regras. E devem ter regras. São meninas às quais no mundo lá fora, ninguém impõe regras. Toda a vida tem que ter regras. E se não cumpríres, tens que sofrer as consequências. Agora todas cumprem as regras. Um menino com problemas de comportamento, é construído, é a família que o constrói assim, que não lhe impõe aquela regra, que o deixa fazer tudo o que quer (Operador social).

Considerando normativamente a família nuclear monogâmica como única forma adequada para proporcionar os cuidados necessários às crianças, a organização familiar que caracteriza as classes populares só pode ser avaliada como retrógrada, sinal de desorganização ou até de declínio das relações familiares (LOBO 2008, p. 148) pelas elites e pela nova classe média. Entretanto, como sugere André de Souza Lobo no caso da ilha de Boavista, as famílias 'dispersas' não seriam o resultado de uma desorganização, mas uma forma 'diferente' de organização familiar. 'Apesar dos cidadãos da Boa Vista utilizarem nas suas conversações, frases e afirmações que dão valor à moralidade das famílias cristãs como ideal, as suas práticas e atitudes, quando confrontados com factos concretos, revelam orientações bastante diferentes' (LOBO, 2008, p. 148; MASSART, 2005).

A intervenção social é marcada consequentemente por avaliações morais baseadas em ideias normativas próprias da nova classe média e da elite. Assuntos do foro político-económico são abordados como problemas psicológicos, de comportamento ou morais. Os operadores sociais mostram na maioria dos casos uma interpretação moralista mais do que sociológica à questão das crianças em risco: a permanência nas ruas, a delinquência, o abandono escolar ou do agregado doméstico são comumente atribuídos à degeneração moral (dos pais, das mesmas crianças, ou até da inteira sociedade cabo-verdiana) mais do que às garras e aos constrangimentos das condições socioeconómicas. Os políticos, a imprensa e o público em geral interpretam o problema das crianças pobres como uma evidência da 'crise da família'. Em Cabo Verde, de forma similar ao que Philippe Bourgois descreve nos Estados Unidos, problemas estruturais relacionados com a pobreza persistente, bem como assuntos mais complexos como o da alteração das relações de poder entre os géneros, são raramente apontados como causas primordiais e discutidas publicamente (BOURGOIS, 2003, p. 260). Atribuindo a culpa aos pais ou aos padrastos (ausentes ou presentes), e às mesmas crianças, sugerem Aptekar e Abebe, o facto que estas crianças pobres estão no espaço público por causa da necessidade económica, algo que é bem mais difícil de resolver, é ignorado (APTEKAR; ABEBE, 1997, p. 479).

Conclusões: o novo paternalismo

Utilizando uma expressão particularmente apelativa de Loïc Wacquant, o estado cabo-verdiano parece estar a adaptar-se à nova ordem liberal-paternalista (WACQUANT, 1999, p. 40), segundo a qual "trabalho social e trabalho policial obedecem a uma

mesma lógica de controlo e de correcção dos comportamentos dos membros não cumpridores ou incompetentes da classe operaria”. O novo Estado Serviço Social, como o definíamos mais acima, proporciona em Cabo Verde uma intervenção para a infância em risco e famílias pobres caracterizadas na prática por uma abordagem paternalista e supervisionadora. Estes programas ajudam os que precisam, mas requerem que os mesmos cumpram alguns requisitos comportamentais, implementados pelos programas através de uma supervisão rígida. Estas medidas assumem que as pessoas envolvidas precisam de assistência, mas também de uma orientação para conseguir viver de forma construtiva (MEAD, 1997, p. 2).

Nalógica do Estado Serviço Social, a pobreza e a estratificação social não são concebidas em termos de política económica, mas como um problema moral e de conduta individual. No caso que retratámos da protecção da crianças, assumem-se a infância e a parentalidade como espaços privados, separados dos domínios económicos e políticos e dominados exclusivamente por regras morais, onde circulam figuras estereotipadas de pais ausentes, padrastos abusivos, mães egoístas e sexualmente descontroladas. O discurso público e o tipo de intervenção social que assenta nesta cissão público/privado suporta, como salientámos, os indivíduos, mas em acordo com uma lógica que os responsabiliza pela sua inserção marginal nos sectores produtivos da sociedade, removendo do âmbito do debate a esfera da economia política. Citando o título de um livro de Jacques Donzelot, podemos dizer que assistimos em Cabo Verde à invenção do social e ao declínio do político (DONZELOT 1984). Nesse regime, como Nikolas Rose tem frisado, a família torna-se objecto fulcral na prática de governo dos indivíduos (ROSE, 1987, 1989; DONZELOT, 1977). Não surpreende, portanto, a centralidade da questão do agregado doméstico e a avaliação da sua ‘funcionalidade’ no debate contemporâneo sobre a pobreza e a infância em risco em

Cabo Verde. Reconhecemos aqui, aquela nova forma de governo que Rose tem descrito no contexto europeu, no qual a família tem um papel central, ou então no qual, algumas situações desejáveis (trabalho, tranquilidade, segurança, bem estar, saúde, eficiência) poderiam, supostamente, ser produzidas através da gestão da organização residencial, doméstica, sexual e do cuidado das crianças na forma da família privada (ROSE, 1987, p. 67).

Referências

AGNELLI, Susanna. **Street children: a growing urban tragedy**: a report for the Independent Commission on International Humanitarian Issues. London: Weidenfeld and Nicolson, 1986.

AGUSTÍN, Laura María. **Sex at the margins: migration, labour markets and the rescue industry**. London: Zed, 2007.

APTEKAR, Lewis. Are Colombian Street Children Neglected? The Contributions of Ethnographic and Ethnohistorical Approaches to the Study of Children. **Anthropology & Education Quarterly**, Berkeley, v. 22, n. 4, p. 326-349, 1991.

APTEKAR, Lewis; ABEBE, Behailu. Conflict in the Neighborhood: Street and Working Children in the Public Space. **Childhood**, Trondheim, v. 4, n. 4, p. 477-490, 1997.

BAKER, Bruce. Cape Verde: marketing good governance. **Africa Spectrum**, Hamburg, v. 44, n. 2, p. 135-147, 2009.

BEST, Joel. **Damned lies and statistics: untangling numbers from the media, politicians, and activists**. Berkeley: University of California Press, 2001.

_____. **More damned lies and statistics: how numbers confuse public issues**. Berkeley: University of California Press, 2004.

BORDONARO, Lorenzo I. Semântica da violência juvenil e repressão policial em Cabo Verde. *Direito e Cidadania*, Praia, n. 30, p. 169-190, 2010.

_____. *From home to the street: children's street-ward migration in Cape Verde*. In: EVERS, Sandra J. T. M.; NOTERMANS, Catrien; OMMERING, Erik van (Ed.). *Not just a victim*. The child as catalyst and witness of contemporary Africa. Leiden: Brill, 2011. p. 125-146.

_____. *Protecting or correcting? Cape Verdean youth and the politics of agency*. *Children's Geographies*. Special issue: critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa, 2012. (no prelo).

BOURGOIS, Philippe I. *In search of respect: selling crack in El Barrio*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BOYDEN, Jo. Childhood and the policy maker: a comparative perspective on the globalization of childhood. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. Ed. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997. p. 190-229.

CONNOLLY, Mark; ENNEW, Judith. Introduction: children out of place. *Childhood*, Trondheim, v. 3, n. 2, p. 131-145, 1996.

CONTICINI, Alessandro; HULME, David. Escaping Violence, Seeking Freedom: Why Children In Bangladesh Migrate To The Street. *Development and Change*, The Hague, v. 38, n. 2, p. 201-227, 2007.

DONZELOT, Jacques. *La police des familles*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

_____. *L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Fayard, 1984.

ENNEW, Judith. Difficult circumstances: some reflections on 'street children' in Africa. *Children, Youth and Environments*, v. 13, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://cye.colorado.edu>> Acesso em: 22 jan. 2010.

FERGUSON, Kristin M. Responding to children's street work with alternative income-generation strategies. *International Social Work*, Durham, v. 49, n. 6, p. 705-717, 2006.

GLAUSER, Benno. Street children: deconstructing a construct. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. Ed. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997. p. 145-164.

GOVERNO DE CABO VERDE. *Programa do II Governo Constitucional da II República*. Praia: Assembleia Nacional de Cabo Verde, 1996.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiência de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HECHT, Tobias. *At home in the street: street children of Northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

INE. Instituto Nacional de Estatística. *Perfil de pobreza em Cabo Verde: inquérito às despesas e receitas familiares – 2001/2002*. Praia, INE, 2002.

_____. *Censo 2010*. Praia, INE, 2010.

KOVATS-BERNAT, J. Christopher. *Sleeping rough in Port-Au-Prince: an ethnography of street children and violence in Haiti*. Gainesville: University Press of Florida, 2006.

LIMA, Redy Wilson. Histórias de crianças de rua na Cidade da Praia. In: SEMINÁRIO NA RUA NINGUÉM MANDA! HISTÓRIAS DE CRIANÇAS DE RUA EM CABO VERDE, 2008, Lisboa. *Comunicação...* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008.

_____. Praia, cidade partida: apropriação e representação dos espaços. In: BUSSOTTI, L.; NGOENHA, S. (Ed.). *O pós-colonialismo na África Lusófona*. Cabo Verde da independência até hoje. Udine: Aviani, 2011.

LOBO, André de Souza. A Different Kind of Family. The Domestic Environment on the Boa Vista Island, Cape Verde. *Vibrant*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 147-176, 2008.

MÁRQUEZ, Patricia C. *The street is my home: youth and violence in Caracas*. Stanford: Stanford University Press, 1999.

MASSART, Guy. Masculinities for all? Gender, power and governmentality in Cape Verde. The Home (lar) in the Turmoil of Change and political Opening in Praia. *Lusotopie*, Bordeaux, v. 12, n. 2, p. 245-264, 2005.

MEAD, Lawrence M. **The new paternalism**: supervisory approaches to poverty. Washington, D.C: Brookings Institution Press, 1997.

NIEUWENHUIJS, Olga. By the sweat of their brow? 'Street children', NGOs and children's rights in Addis Ababa. *Africa*, Londres, v. 71, n. 4, p. 539-557, 2001.

PANTER-BRICK, Catherine. Street children, human rights, and public health: a critique and future direction. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 31, n. 1, p. 147-171, 2002.

RANULF, Svend. **Moral indignation and middle class psychology**: a sociological study. Copenhagen: Levin & Munskgaard, 1938.

ROSE, Nikolaus. Beyond the Public/Private Division; Law, Power and the Family. *Journal of Law and Society*, Cardiff, v. 14, n. 1, p. 61-76, 1987.

_____. **Governing the soul**: the shaping of the private self. London: Routledge, 1989.

SANGREMAN, Carlos. **A exclusão social em Cabo Verde**. Uma abordagem preliminar. Lisboa e Praia: ACEP – Associação para a Cooperação entre os povos (Portugal) e Plataforma das ONGs. Cabo Verde: ACEP, 2005.

WACQUANT, Loïc. **Les prisons de la misère**. Paris: Raisons d'agir, 1999.

YOUNG, Lorraine. Journeys to the street: the complex migration geographies of Ugandan street children. *Geoforum*, Oxford, v. 35, n. 4, p. 471-488, 2004.

Capítulo 4 - MOÇAMBIQUE



▲ Fazendo bolinhas para um jogo de futebol



▲ Brincadeiras na rua - Parque com carrinhos



▲ Nilza e Sarrito vão à escola



▲ Somito brinca com uma bolinha



▲ Márcia, Lindá e Cesário brincam no muro



▲ Procurando companhia para buscar água



▲ Vitor, Marinho em frente da banca da mamã



▲ Futebol na rua

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

CRIANÇAS E ESPAÇO URBANO EM MAPUTO

Elena Colonna¹, Eugénio José Brás²

Paro para comprar fruta na banca habitual, onde costuma vender uma senhora. Hoje ela não está vendendo, e no seu lugar está o filho, um menino dos seus 10 anos. Ele coloca o que eu peço num plástico, entrego uma nota para pagar mas ele não tem trocos. Com rapidez, dá volta entre as bancas vizinhas até conseguir o que precisa, volta, entrega-me as moedas e a fruta e despede-me.

Entro na rua que vai para a minha casa. É uma estrada de areia, uma travessa da estrada principal que é alcatroada, mesmo que muito esburacada. Aqui não entram *chapas*³ nem *machimbombos*⁴ e mesmo os carros não circulam com muita frequência, quer pelas condições da estrada, que é de areia que e cada vez mais estreita, quer pelo nível sócio-económico dos moradores da zona: são poucos os que possuem carro. Ao longo da estrada, dos dois lados, são quintais de casas, alguns fechados com um muro e a maioria com plantas de espinhosa⁵. De vez em quando, entre as casas, há uma barraca que vende

1 Doutoranda na Universidade do Minho, Braga.

2 Professor na Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

3 *Chapas*: Pequenos autocarros (micro-ônibus) para transporte de passageiros.

4 *Machimbombo*: autocarro usado pelo serviço público e privado para o transporte de passageiros, ônibus.

5 Espinhosa: planta com espinhos muito utilizada para vedar os quintais das casas, sendo mais barata de um muro em blocos.

produtos básicos e algumas vendem bebidas também. Em frente das casas, numas bancas de madeiras ou no chão vendem-se tomates, batatas, alface, couve, cebola, laranjas, limões... mas também roupa, fósforos, escovas de dentes e outras coisas. Às vezes, uma senhora ou uma criança ficam sentadas ao lado dos produtos para atender os clientes; outras vezes, as pessoas estão dentro de casa e é necessário pedir licença para ser atendidos. Durante o dia a estrada é bastante movimentada: pessoas que saem ou voltam para a casa, estudantes de todas as idades que vão ou voltam da escola, pessoas que vendem e que compram, homens que empurram *tchovas*⁶ vendendo cocos ou simplesmente transportando produtos.

Uma menina dos seus 8 anos está parada na esquina de uma ruela, nenecando⁷ um bebé. Um pouco mais em frente, vejo umas crianças amontoadas umas encima das outras, no meio da estrada. Num primeiro momento parece-me que estejam a lutar e interrogo-me se deveria intervir para ver o que se passa ou não. De repente a montanha de crianças se desfaz e elas correm e perseguem-se.

Numa barraca estão a tocar música. Um senhor está a empurrar um *tchova* com cocos e, acompanhando a música, canta gritando. Um menino dos seu 6 anos para na trajectória do *tchova* e dança. O *tchova* não para e um pouco antes de ser atropelado o menino sai correndo.

Numa outra banca, o vendedor é um moço que está sentado na cadeira com o caderno nos joelhos a estudar. Vejo um grupo de crianças a se aproximar, talvez vão comprar doces. Mais em frente uma jovem senta com o seu bebé ao colo, está a amamentar. Depois há um cruzamento e a estrada fica mais estreita, mesmo

6 *Tchova*: carroça de duas rodas a tracção humana, em que o vendedor ou transportador de rua coloca as mercadorias.

7 *Nenecar*: carregar nas costas um bebé (criança) com um pano ou *capulana* (canga).

do tamanho de um carro, e mais cheia de areia. Um grupo de crianças tornou um pedaço da estrada no seu campo de jogo, acho que uma equipa tem de conseguir se passar a bola feita com materiais reciclados sem que os da outra equipa consigam pegá-la. Para poder passar, tenho de atravessar o campo de jogo. As crianças gritam e se chamam.

Passado este grupo, vem caminhando na minha direcção um grupo de meninas: uma mais pequena, talvez de cinco anos e duas dos seus sete anos, uma das quais nenencando um bebé. Todas olham para mim, rindo entre elas. Quando passam ao meu lado, a mais nova diz "Tia bonitaaa!" As outras duas riem. E digo – Obrigada! Vocês também são bonitas.

Já estou perto de casa, é só desviar a esquerda depois da barraca de cervejas e descer. Nesta esquina, encontro-me sempre com um grupo de crianças que costumam me chamar de "mulungo"⁸. Desta vez há apenas três meninos pequenos, sentados na areia em frente da espinhosa de uma casa. Aproximo-me e logo começam: "Mulungo! Mulungo!" Paro em frente deles para lhes dizer o meu nome e logo calam, olhando para mim. O que parece o mais grandinho repete: "Tia Helena." Pergunto os seus nomes e cada um responde. O primeiro volta a dizer os nomes dos três mas não entendo bem. De repente, no meio da espinhosa, aparece a cara de um outro menino a me explicar: "Este é Bong, Delito e Pai." Despeço-me e, ao desviar, ainda ouço umas vozes: "Mulungo! Mulungo!" (Diário de campo, 29/04/09).

A rua parece pertencer às crianças. São elas que vendem nas bancas, são elas que vão de um lado para outro, sozinhas, com os amigos, com os pais, às vezes carregando nas costas outras crianças. São as crianças que fazem da rua o seu campo de jogo, são elas que desafiam os perigos e são sempre elas que

8 *Mulungo*: branco, em *xangana*, a língua local de Maputo.

não têm medo de se relacionar com uma “estrangeira” que está a passar.

Enquanto as crianças descritas, em Moçambique, circulam a vontade pelas ruas do seu bairro, ocupadas nas mais variadas actividades, os sociólogos da infância europeus afirmam o desaparecimento das crianças do espaço público (JAMES; JENKS; PROUT, 2002; FORNI, 2002; CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003; VALENTINE, 2004; ALMEIDA, 2009). É este contraste que constitui o estímulo para a redacção do presente artigo. A ideia surgiu numa conversa entre os autores no café da Universidade Eduardo Mondlane, e foi desenvolvida nos anos seguintes numa série de encontros e trocas presenciais e virtuais.

O material empírico aqui apresentado foi construído ao longo da pesquisa desenvolvida por Elena Colonna, doutoranda em Sociologia da Infância, no âmbito do seu projecto de investigação, e Eugénio Brás, co-autor, doutorando em Sociologia Urbana, revelou-se um interlocutor fundamental nas discussões teóricas e na elaboração do presente artigo. Ao longo do texto, utilizaremos o “nós” para indicar as reflexões que realizamos juntos e o “eu” para indicar as acções desempenhadas apenas pela investigadora.

A investigação foi desenvolvida por um período de 18 meses (Agosto de 2008 – Janeiro de 2010), num bairro periférico entre os municípios de Maputo e Matola, uma zona onde convivem traços urbanos e rurais, fábricas e machambas⁹, habitações em materiais precários, em material durável, até mesmo casas de luxo.

Para alcançar o objectivo de conhecer a experiência específica de “ser criança” vivida pelas crianças daquela zona, o seu quotidiano, os seus espaços e tempos de vida e as relações que

⁹ *Machamba*: horta, plantação, campo cultivado.

estabelecem com outras crianças e com os adultos, o trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira fase foi na escola, para entrar em contacto com as crianças (3 turmas de 6ª classe por um total de 100 crianças, entre os 10 e os 17 anos de idade) e ter uma visão geral sobre as suas vidas, as suas experiências quotidianas e a maneira como elas as representam; e a segunda, fora da escola, para acompanhar as rotinas quotidianas das crianças, em casa, no exterior ou em outros locais, que envolveu 14 crianças do primeiro grupo, mais um conjunto de outras crianças parentes, amigas ou vizinhas destas, através da amostragem em *bola-de-neve*.

A pesquisa, de orientação etnográfica, baseou-se no uso de uma *metodologia composta*, que mobilizou uma gama de diferentes métodos e técnicas, quer tradicionais quer inovadores, que permitissem escutar a *voz* das crianças. Os instrumentos de investigação privilegiados foram representados por entrevistas, grupos de discussão, pequenas dramatizações, conversas informais (técnicas de carácter oral), fotografias, vídeos, desenhos (técnicas de carácter visual) e ensaios e diários (técnicas escritas)¹⁰.

A partir dos olhares cruzados da Sociologia Urbana e da Sociologia da Infância, de um moçambicano e de uma “estrangeira”, agora o nosso propósito é procurar compreender a relação que as crianças estabelecem com o espaço urbano. Compreender o lugar que as crianças ocupam no espaço físico da cidade, significa também entender a *ordem geracional* (MAYALL, 2005) em que elas se inserem e, desta forma, compreender a sociedade no seu conjunto.

A Sociologia da Infância propõe-se estudar a infância em si mesma, assumindo a autonomia analítica da acção social das crianças, e pretende superar a concepção da infância como um fenómeno natural e consequentemente universal, considerando-a,

¹⁰ Temos a permissão das crianças e dos seus pais para a publicação deste material.

pelo contrário, uma construção social, historicamente localizada (JAMES; JENKS; PROUT, 2002; QVORTRUP, 1999). Esta perspectiva sublinha a relatividade do conceito de infância no tempo, no espaço e nos diferentes contextos de vida e, conseqüentemente, torna necessário que os investigadores pensem nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (GRAUE; WALSH, 2003). O objecto das investigações é representado não apenas pela realidade que as crianças vivem, mas sobretudo pelos processos de apropriação, reinvenção e reprodução desta realidade que elas realizam, através de negociações permanentes com seus pares e com os adultos (CORSARO, 2003).

A Sociologia Urbana baseia-se no pressuposto que os espaços da cidade não são apenas o suporte material neutro onde as relações sociais têm lugar mas são eles mesmos produtos e produtores destas relações. Desde os estudos pioneiros de Durkheim, Mauss e Halbwachs, ficou clara “a especificidade do espaço enquanto realidade social, afirmando o laço indissociável que este estabelece com a sociedade que o habita” (apud SILVANO, 2010, p. 12). Simmel também reafirma que o espaço não é algo que existe por si, mas este só faz sentido e “ganha vida” a partir das relações que nele se realizam entre os indivíduos (apud CARMO, 2006). Mais tarde, Lefebvre (apud SILVANO, 2010) explica que o espaço constitui sim um objecto esclarecedor do conjunto dos fenómenos da sociedade mas a relação entre o espacial e o social é complexa e não directa: a sociedade toma forma no espaço social que produz, apresentando-se e representando-se, embora esta não coincida com ele. A específica relação entre espaço e sociedade não é apresentada através de uma qualquer fórmula definitiva, mas antes como uma realidade dependente das sociedades e por isso só perceptível quando investigada.

Recolhendo o desafio lançado por Lefebvre, procuraremos perceber a especificidade da sociedade moçambicana através do

estudo do espaço social que ela produz, a partir da perspectiva do grupo geracional das crianças. Nomeadamente, focalizaremos a nossa atenção nas *representações do espaço* desenvolvidas pelas crianças e nas *práticas sociais*, através das quais elas produzem e reproduzem os lugares que habitam no seu dia-a-dia. } Foco Art.

De acordo com a mentalidade dominante no *mundo minoritário*¹¹, os dois locais onde é esperado que as crianças se encontrem são a casa e a escola. Mesmo no bairro estudado, as crianças passam muito do seu tempo nos espaços doméstico e escolar, onde desenvolvem relações e práticas sociais ricas e complexas, que em futuro poderão ser objecto de uma análise específica. Neste estudo, olharemos apenas para as crianças no espaço público. Segundo Torricelli (2009), o espaço público, como espaço delimitado e reconhecido pela colectividade como “público”, idealmente aberto a todos, apresenta um duplo significado: por um lado, é um *espaço físico*, com as suas dimensões e os seus limites (*public space*); por outro lado, é também um *espaço relacional*, lugar de encontro e de troca, lugar partilhado da vida urbana, em princípio usável e acessível aos demais (*public realm*).

O nosso contexto de investigação serão portanto todos os espaços públicos frequentados pelas crianças, fora de casa e da escola: as lojas, os mercados, as igrejas, os parques e sobretudo as ruas, às vezes apenas lugar de passagem nas deslocações entre uma casa e outra, entre a casa e a escola, mas outras vezes ocupadas

11 A maior parte das crianças do mundo vivem nas regiões mais pobres de América Latina, Ásia e África, constituindo assim o tipo mais comum de “infância”. Porém, paradoxalmente, as suas vidas tendem a ser consideradas “desviantes” em relação ao modelo de infância globalizado baseado nos ideais ocidentais que prevêem que as crianças deveriam apenas brincar e estudar, vivendo em espaços privados e protegidos criados especificamente para elas. Ao fim de corrigir o desequilíbrio de percepção das crianças dos chamados Primeiro e Terceiro Mundo, indicaremos estas áreas do mundo como “mundo minoritário” e “mundo maioritário” respectivamente. Mesmo reconhecendo que estes termos homogeneizam indevidamente ambas as regiões, ao menos o seu uso convida a uma reflexão sobre as desiguais relações entre eles, sublinhando que as crianças do Primeiro Mundo são a minoria e as do Terceiro Mundo são a maioria da população infantil mundial (PUNCH, 2003).

por períodos mais prolongados como lugar de encontro, de brincadeira, de *trabalho*, enfim, de sociabilidade.

1. As crianças e o espaço: que relações?

As relações entre crianças e espaço urbano constituem uma área problemática de grande actualidade científica, de manifesta relevância social e de importante incidência no domínio das políticas públicas. No âmbito dos Estudos da Infância, cada vez maior consideração é atribuída ao exame do espaço ocupado pelas crianças, como testemunhado pelo número crescente de projectos de investigação, de teses, de artigos e eventos sobre o assunto. Até foi se afirmando uma específica área de estudo, a geografia da infância (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000; LOPES; VASCONCELLOS, 2006). As *geografias das crianças* constituem uma densa catalogação das maneiras em que as “espacialidades” têm relevância no quotidiano das crianças, e dos seus significados sociopolíticos (HORTON; KRAFTL; TUCKER, 2008).

A relação entre as crianças e o espaço urbano não responde a um esquema fixo e universal mas aparece em formulações diferentes ao longo da história e nos diferentes contextos. Ariès (1981) afirma que na Europa moderna as crianças passam a ser concebidas como devendo ser separadas do mundo dos adultos. Assim, paralelamente ao sentimento de infância, vai se desenvolvendo a procura de espaços específicos onde colocar as crianças. Emblemático é o caso da escola de massas. Na Europa de 1800, assim como em muitos países do resto do mundo ainda hoje, as crianças possuíam as ruas e circulavam nelas. Nunca estavam “fora do lugar” (CONNOLLY; ENNEW, 1996). Vendedores, pequenos trabalhadores, mendicantes, prostitutas, ladrões de

todo tipo eram numa idade que hoje definiríamos “infância”. Porém, nos séculos XVIII-XIX, com a afirmação da imagem da “criança inocente” e da ideia da protecção das suas necessidades, assiste-se ao desenvolvimento crescente de movimentos e organizações com o objectivo de tirar as crianças da rua. Assim como acontece hoje no *mundo maioritário* (CONNOLLY; ENNEW, 1996; HONWANA; DE BOECK, 2005), a motivação política destas iniciativas não era simplesmente humanitária, mas representava também uma tentativa de estabelecer a harmonia social, contendo a ameaça à ordem social que esta população de rua podia constituir (JAMES; JENKS; PROUT, 2002).

Na Europa, assiste-se assim a uma progressiva “domesticação” da infância, não apenas material (no sentido que as crianças passam cada vez mais tempo em casa), mas também ideológica. Isto é, há uma tendência de se pensar que é este o lugar onde as crianças deveriam passar o seu tempo (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000). A partir desta ideologia, que identifica as crianças com a casa e a família, estas são progressivamente afastadas do espaço público, tido como perigoso, onde podem aceder apenas sob o controle e a protecção dos adultos, e são confinadas ao espaço privado, seguro (HARDEN, 2000). Uma imagem que bem descreve a situação das crianças no contexto das cidades do mundo minoritário é a ideia da “insularização”: as crianças passam cada vez mais tempo em lugares criados para elas, muitas vezes diferenciados por idade, espalhados como ilhas no mapa da cidade (ZEIHER, 2004).

O estado da arte da literatura sobre crianças e espaço contrapõe aos estudos desenvolvidos no mundo minoritário aos do mundo maioritário. No primeiro caso a autonomia dos mais novos é altamente limitada e o espaço público lhes é proibido (TONUCCI; RISSOTTO, 1999; O'BRIEN et al., 2000). No segundo caso as crianças detêm uma autonomia máxima (CONNOLLY; ENNEW, 1996; MIZEN; OFOSU-KUSI, 2010).

Aqui, elas apropriam-se da rua e dos espaços públicos, como lugares de divertimento e brincadeira, de trabalho e, em alguns casos, de habitação e de vida.

Segundo James, Jenks e Prout (2002, p. 37), “mesmo que todas as pessoas em todas as sociedades são sujeitas a proibições geográficas e espaciais, as crianças têm sido as que mais vivem neste regime de interdição”. Em Moçambique, o nosso campo de estudo, também é possível identificar um regime de interdição para a geração mais jovem, mas as proibições são limitadas e mesmo as fronteiras dos espaços oficialmente proibidos podem ser atravessadas. A observação da realidade de Maputo mostra-nos a presença de crianças em muitos espaços que no mundo minoritário seriam considerados exclusivamente “adultos”, tais como a rua, os mercados e alguns espaços de vida nocturna. A seguir, a apresentação dos dados empíricos relativos a um bairro da periferia de Maputo ajudara-nos a compreender e a discutir a específica relação que as crianças estabelecem com o espaço urbano no contexto moçambicano.

2. “A minha casa é perto da tua casa, mas não chega lá”: os conhecimentos e as representações espaciais das crianças

As crianças, desde os primeiros anos de vida, gozam de uma grande liberdade de movimento dentro e fora de casa, elas vivem o espaço que as rodeias e, ao vive-lo, conhecem-no e criam as suas representações sobre ele. Uma das primeiras noções espaciais que as crianças elaboram e das quais têm orgulho é a localização das casas das pessoas que conhecem. O Marino, de quatro anos, demonstra ter guardado de forma correcta a informação relativa à minha casa.

Caminho com o Valter, de dez anos, e o seu irmão Marino. Valter diz que conhece a minha casa porque o irmão mais velho lhe amostrou. O Marino diz que ele também conhece. Fico admirada. Pergunto: “Fica aonde a minha casa?” E Marino aponta na direcção certa. Ao descermos, lembro-me que ontem a noite ele e a mãe acompanharam-me por um pedaço e talvez por isso tem ideia da direcção (Diário de campo, 18/3/09).

Outro dia, enquanto converso sobre as suas brincadeiras com a Nina, também de quatro anos, ela pede confirmação da noção espacial que armazenou sobre a minha casa. Então ela pergunta: A tua casa é ali perto do estádio? – E eu respondo: sim. Você foi uma vez... lembrás? – A Nina diz: Mh¹². – E continuo: podes chegar sozinha? – Ela diz: bem! (Diário de campo, 7/5/09).

Mesmo nas conversas e nas interacções com as crianças mais velhas (10-17 anos), que participam das actividades de investigação na escola, a questão da localização da minha casa aparece de forma recorrente. Algumas informam-me que conhecem a minha casa porque me viram, outras pedem-me para poder vir conhecer o lugar onde eu vivo, e umas outras aparecem directamente na porta para poder conhecer a minha morada. Quando pergunto como conseguiram chegar, explicam-me que pediram a outras crianças para lhes darem indicações ou para as acompanharem.

A minha casa, pelo facto de ser “estrangeira”, desperta o interesse e a curiosidade das crianças de forma mais evidente, mas as casas das pessoas conhecidas, de modo geral, representam um ponto de referência fundamental nas representações espaciais das crianças. Por exemplo, pergunto à Nina: em casa

12 A expressão “mh” é utilizada para dizer “sim” em *xangana* ou *ronga*, línguas faladas na região.

de Lulu, podes chegar? – Ela diz: Mh, não é longe... tens que ir, ir, ir, passar em casa de Paulino, depois chegar. (Diário de campo, 7/5/09)

Esta centralidade do “conhecer em casa de alguém” no discurso das crianças tem tudo a ver com a própria cultura moçambicana, onde as portas das casas estão quase sempre material e metaforicamente abertas para as pessoas conhecidas. “Seja bem-vinda”, “a casa é sua”, “as portas estão sempre abertas” são algumas das frases com as quais os pais das crianças têm me recebido ao me apresentar para explicar a pesquisa. Diversamente da experiência vivida na Europa, onde é possível ser amigo de alguém por muitos anos e nunca ter entrado em sua casa, em Moçambique é frequente que o convite para conhecer a casa apareça depois de poucas horas do primeiro contacto. Conhecer uma pessoa significa conhecer também a sua casa. Isto confirmamos que a cultura das crianças, apesar de ter características próprias, desenvolve-se em constante interação com a cultura da sociedade onde estas estão inseridas. O desenvolvimento humano é, antes de mais, um processo que tem lugar dentro de uma colectividade, por isso as acções e as práticas quotidianas das crianças são dotadas de significados transmitidos culturalmente e partilhados socialmente (CORSARO, 2003).

Para além das casas das pessoas, as crianças elaboram um conjunto de outros pontos de referência para identificar os lugares que conhecem. Também os adultos, para explicar a localização de alguma coisa, referem-se mais a elementos que caracterizam o espaço físico (esquina, barraca, igreja, etc.) do que aos nomes oficiais das ruas e dos bairros. As crianças utilizam a mesma lógica e, às vezes, as mesmas expressões utilizadas pelos adultos. “Passo em casa de tia Paula e ela nos diz que Marino, que está aí ao lado dela a comer pipocas, tinha-lhe avisado que estávamos a vir. E lhe pergunto: onde me viste? E ele diz: na mafurreira” (Diário de campo, 30/4/2009).

Neste caso, a expressão “mafurreira¹³” não significa *uma qualquer* árvore de mafurra, mas indica *a* árvore de mafurra que se encontra no meio de uma praceta criada pelo cruzamento de várias ruelas na área onde o menino vive. “A mafurreira” representa o ponto de encontro para as reuniões dos moradores da zona que todos conhecem, inclusive o Marino. Porém, outras vezes, as crianças criam referências alternativas àquelas utilizadas pelos adultos, a partir daquilo que vêem no espaço, que lhes interessa e que acham significativo.

Tia Paula conta-me que queria passar pela minha casa mas, quando chegou no grupo das casas amarelas, estava a se perder e estava a ir para a casa da minha vizinha. Quem lhe indicou a casa certa foi o filho Marino, disse que a casa de tia Elena era aquela, porque tinha uma bicicleta pendurada na varanda (Diário de campo, 4/4/09).

Aqui o Marino reconhece a casa a partir da bicicleta, porque lhe interessa e lhe chamou a atenção. Ter uma bicicleta é um sonho partilhado por muitas crianças da zona e, dificilmente alguma criança tem se aproximado da entrada da minha casa, sem fazer um comentário sobre a bicicleta, perguntar de quem é, pedir para dar uma volta. Assim, a referência utilizada pelo Marino para se orientar no espaço reflecte o seu interesse pessoal que é também um interesse típico do seu grupo geracional.

Os carros também têm sido um elemento relevante para as crianças, uma vez que ao vê-los, desde os primeiros anos de vida, elas são habituadas a gritar “carro” e a se afastar logo da estrada. Uma vez perguntei à Nina, “Sabes chegar mais aonde aqui na zona?” E ela responde: “na *machamba* da minha mãe, naquela *machamba* onde passam carros, outra *machamba* onde não passam carros...” (Diário de campo, 7/5/09).

13 Mafurreira: *Trichilia Emetica*, árvore frutífera muito comum em Moçambique.

Aqui, o elemento que a Nina considera mais saliente para identificar as machambas que conhece é a existência ou não de uma estrada transitável ao lado. Ela não se preocupa com o facto que possam existir várias machambas com estas características, o que não me permitiria entender qual é o lugar de que ela está a falar. No universo de machambas que ela conhece (ou talvez que acha significativas), existe apenas uma machamba de cada tipo e, por isso, considera muito clara a sua explicação, sem possibilidade dúbidas.

Outro aspecto interessante a ser considerado no estudo das representações espaciais das crianças é o conjunto de critérios que elas utilizam para construir o conceito de distância. De acordo com Evans-Pritchard (apud SILVANO, 2010), a distância é algo relativo, que depende da situação e do contexto. A organização formal do espaço a partir do par próximo/distante é por isso também relativa, visto que depende do valor que for convocado para a estabelecer. Vamos então analisar algumas das formas utilizadas pelas crianças para definir o que é perto e o que é longe.

Márcia conta-me que a noite não dormiu, porque entrou um ladrão, partindo os blocos da casa de banho. E ela diz: “É alguém *de aqui* perto, porque apagou a luz para não ser visto... se fosse alguém de longe podia nos ameaçar...[sic]” – explica-me com muita segurança (Diário de campo, 5/5/09).

O critério utilizado pela Márcia para definir o par próximo/distante é o conhecimento recíproco, que caracteriza as relações cara a cara estabelecidas com os vizinhos da mesma zona, em oposição aos moradores de outras zonas longínquas que não são conhecidos e, por isso, não são reconhecíveis. Isto faz-nos entender que o bairro onde a Márcia vive é do tipo tradicional, ou seja, mantém um estilo de vida que corresponde ao modelo não urbanizado, mesmo quando situado no interior de uma grande cidade. As situações não urbanizadas são os *espaços-territórios*

caracterizados por uma vida social baseada numa mobilidade espacial reduzida, que se desenvolve dentro de um espaço restrito de interconhecimento (RÉMY; VOYÉ, 1994).

O facto de se conhecerem as pessoas que vivem “perto” e as suas casas é confirmado também pelo Dino, que sabe onde se localiza a minha casa porque vive nas proximidades e, por isso, costuma me ver, durante as suas deslocações quotidianas. Quando lhe pergunto, “onde fica a tua casa?” – Ele responde: “é perto da tua casa, mas não chega lá.” Pergunto-lhe como conhece a minha casa, e ele diz que já me viu várias vezes, “quando ia à *explicação* no mano Luís”, que é um meu vizinho (Diário de campo, 1/4/09).

Mas o que significa exactamente esta expressão utilizada pelo Dino, “é perto, mas não chega lá”? Ele toma como ponto de referência a escola, que é o lugar onde a gente se conheceu e para onde os dois nos dirigimos todos os dias, por isso, um lugar sem dúvida significativo. É também da escola em direcção a casa que acabamos de sair no momento em que a conversa se desenvolve. Neste caso, o Dino quer dizer que as nossas casas se localizam na mesma zona mas, saindo da escola, a sua casa encontra-se antes de chegar à minha.

Quanto ao conceito de “longe”, é engraçado notar como muitas vezes este seja utilizado pelas crianças para justificar a impossibilidade de cumprir com alguma coisa que elas não querem fazer. Este uso estratégico da distância tem sido observado em diferentes tipos de relações sociais. Por exemplo entre irmãos: “A Leutéria, de 10 anos, manda o irmão mais novo, Tomás, comprar pastilha. Ele reclama dizendo que a pastilha só vendem lá longe, mas logo vai e volta com ela em menos de um minuto” (Diário de campo, 4/5/09). Ou ainda entre professor e alunos, quando aquele pergunta – Não tens compasso? – O aluno responde: Esqueci! – E o professor: Por que não foi buscar? – Aluno: É longe. – O professor diz: não perguntei se é perto ou se é

longe. Esqueceu, vai buscar! (Diário de campo, Aula de Desenho, 22/09/08).

O mesmo também ocorre entre a investigadora e as crianças, como podemos ver a seguir:

Falo com a Atalina e digo-lhe para passar em casa da Antónia e depois virem juntas para a minha casa para concluirmos uma actividade. Ela diz que da casa dela é muito longe. Pergunto se não é perto da Quinta Tropical, um bar facilmente alcançável a pé da minha casa em cerca de dez minutos. Dando conta que conheço a sua casa, Atalina duvida mas depois acaba por aceitar aparecer uma destas tardes (Diário de campo, 5/11/08).

Ou ainda:

Digo ao Beny que podemos ir hoje para a sua casa. Ele diz que a casa dele é longe e que já é tarde, não sabe se vai dar. Ao ver que outros amigos me apresentam as suas casas, Beny também aceita me levar para a sua casa e chegamos lá a pé em pouco tempo (Diário de campo, 2/4/09).

Nos casos apresentados, o uso do “longe” constitui uma forma de escapar a pedidos ou ordens de alguém mais velho e que, por isso, detém maior poder. Uma tal utilização faz-nos lembrar das “táticas espaciais” de Certeau (2001), segundo o qual no seu quotidiano as pessoas usam e praticam o espaço de forma a sabotar as formas de poder e de controlo social existentes. O professor, que já conhece as táticas utilizadas pelas crianças, não aceita que o seu poder seja sabotado e considera irrelevante a distância trazida pelo aluno como justificação.

Nos exemplos anteriores, o “longe” foi utilizado para descrever distâncias que as crianças poderiam percorrer mas não querem, porém existem também casos onde o “longe” constitui

uma extensão que as crianças gostariam de percorrer mas não podem. Não podem porque a distância em questão é longa demais para ser percorrida com aquele que, na maioria dos casos, é o único meio de transporte de que dispõem: os pés.

Por exemplo a Raquel diz: “Na minha casa não podes chegar, é muito longe...” – e eu pergunto: Como não posso chegar? Se você chega todos os dias...” – ela responde: para ir a minha casa, podes sair às 12 e chegar lá para as 17. Eu chego sempre a noite. Tens de subir dois *chapas* e ainda caminhar...” (Diário de campo, 27/10/08)

Também o Frenk vive num bairro muito longe e precisa de apanhar um meio de transporte para chegar à escola. No seu caso, torna-se evidente como a distância física ganha significado para as relações sociais na medida em que é interpretada como distância social (PARK apud SILVANO, 2010). Por exemplo, “no último dia das aulas, Frenk senta calado numa das carteiras e parece um pouco triste. Os outros provocam-no dizendo que está triste porque não vai ver mais uma pessoa (Haduny, a menina de quem ele gosta), mas a culpa não é deles se ele vive muito longe” (Diário de campo, 31/10/08). É que no tempo lectivo, os pais dão ao menino o dinheiro necessário para ir a escola, mas durante as férias, ele não terá como chegar à zona onde vive a sua “amada”.

De acordo com Park (apud SILVANO, 2010), do ponto de vista sociológico, a mobilidade só tem importância na medida em que permite os contactos sociais. O inverso também é válido, a impossibilidade da mobilidade impede os contactos sociais. Com efeito, o acesso à mobilidade é desigual, dependendo de condições materiais, tais como a idade e a saúde, mas também da capacidade financeira e de valor cultural (RÉMY; VOYÉ, 1994). Assim Frenk, enquanto criança, sente-se a viver muito “longe” porque fica duplamente limitado na sua mobilidade: porque é sujeito ao controlo e às limitações geográficas definidas pelos

adultos e, sobretudo, porque não tem a capacidade financeira para se deslocar para onde quiser. Assim, como vimos nos casos da Raquel e do Frenk, a possibilidade de ir a pé em oposição à necessidade de subir um meio de transporte é um outro critério muito utilizado pelas crianças para definir o par perto/longe.

As sociedades diferenciam-se no seu interior em subgrupos a partir de múltiplas variáveis, entre as quais a geração. Lévi-Strauss procurou demonstrar que a essa diferenciação social corresponde uma diferenciação das representações do espaço, isto é, a escolha de uma certa representação depende, entre outros factores, da posição que o indivíduo ocupa na estrutura social e, conseqüentemente, no espaço físico do lugar onde vive (apud SILVANO, 2010). Os dados empírico aqui apresentados permitem confirmar a seguinte hipótese: se, por um lado, as crianças desenvolvem as suas representações a partir de elementos culturais da sociedade onde elas vivem, por outro lado, através das experiências vivenciadas, elas seleccionam, modificam e criam percepções e representações próprias e peculiares sobre o que as rodeia, a partir da sua posição geracional.

3. “Depois cheguei a estrada e subi o *machimbombo* e fui à escola”: as práticas espaciais das crianças

As poderosas ideologias que colocam as infâncias idealizadas em espaços estabelecidos e delimitados são constantemente desafiadas pelas complexas realidades de vida de muitas crianças do mundo. As investigações realizadas no mundo maioritário, revelam as diferentes formas em que o quotidiano e, as biografias de muitas crianças resultam caracterizadas pela mobilidade, a independência e a instabilidade. Este conjunto de pesquisas questiona as noções simplistas que consideram a mobilidade

infantil como sempre associada ao desvio e ao risco (LAOIRE et al., 2010). Agora, ao explorarmos as práticas de mobilidade das crianças no seu dia-a-dia, daremos continuidade a esta linha de investigação, procurando demonstrar como, no contexto estudado, o movimento autónomo das crianças no espaço da cidade represente a norma e não algo de excepcional.

Os geógrafos tendem a diferenciar entre localizações formais e informais das crianças no espaço público (O'BRIEN et al., 2000) ou, em outras palavras, entre lugares para crianças (*places for children*), e lugares das crianças (*children's places*). Os primeiros, planejados e organizados pelos adultos para as crianças, para o jogo e para a educação, incluem os parques, as áreas de jogo e os centros recreativos. Os segundos são espaços não programados, mas com os quais as crianças têm uma relação física e emocional e onde desenvolvem as suas brincadeiras; às vezes as crianças podem nos falar deles mas, com mais frequência, são os seus corpos que nos dizem onde estão e o que são (RASMUSSEN, 2004).

No bairro estudado, tirando a escola, não existem lugares para crianças, enquanto qualquer espaço pode, de repente, se transformar num lugar das crianças. Vimos isto em vários momentos do texto inicial, com as “crianças amontoadas umas encima das outras, no meio da estrada”, com o menino que “para na trajectória do *tchova* e dança” e com o grupo de crianças que “tornou um pedaço da estrada em seu campo de jogo”. Estas são apenas algumas das múltiplas formas em que os espaços mais inesperados do bairro se tornam lugares das crianças. Porém, a lista dos exemplos tirados do diário de campo que mostram como isto acontece é bastante extenso. O bairro parece aquilo que na Europa é descrito como a “cidade histórica”, algo que pertence a um passado que já não existe. A cidade histórica, onde não existiam espaços planejados para as crianças, oferecia-se a elas como um campo de jogo, um espaço definido e protegido, mas

bastante extenso e rico para acolher a brincadeira das crianças no mundo dos adultos (TONUCCI; RISSOTTO, 1999).

Como veremos, a brincadeira resulta em uma categoria transversal que acompanha quase todos os momentos de mobilidade das crianças, praticados em diferentes espaços e com as mais variadas finalidades. De acordo com Sarmento (2004, p. 25), brincar não é uma actividade exclusiva das crianças, “porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Em alguns momentos, as crianças saem de casa com a única finalidade de brincar e não se cansam de fazê-lo, como nos demonstra o Samito. É sábado de tarde, ele ajudou a mãe nos trabalhos domésticos de manhã e, depois do almoço, foi à catequese, agora não tem outra ocupação senão brincar.

Estou em casa do Samito a conversar com a mãe, e lhe pergunto onde ele está. A mãe diz: “foi brincar um pouco. Disse a ele para ir brincar porque também é criança...” – Entretanto, ele chega todo transpirado. E lhe pergunto: estavas aonde?” – Ele responde: estava a brincar. – Ele diz que estava a brincar lá em baixo, perto das machambas. E pergunto: estavas a brincar do quê? – Ele diz: de correr. – E continuo: estás cansado? – Ele diz: não. – E pergunto: podes brincar mesmo cinco horas sem te cansar? – Ele responde: não. – E acrescento: duas? – Responde: sim. – E logo o Samito volta a desaparecer (Diário de campo, 14/3/2009).

Em outros momentos, as crianças saem para ir à escola ou para visitar os familiares, para comprar ou para vender, para ajudar nos trabalhos domésticos, para ir à “explicação” ou para ir rezar, para levar um recado ou para acompanhar alguém. Porém, sair para fazer todas estas coisas, para as crianças não significa renunciar à brincadeira. Passamos agora a analisar algumas destas

formas de mobilidade, e veremos como em muitos casos, elas se encontram entrelaçadas com a *ludicidade*.

3.1 A circulação das crianças entre as casas dos familiares

“Sempre a visitar” é o título que Costa (2007) escolhe para o capítulo do seu livro relativo a circulação e mobilidade nas famílias da periferia de Maputo. Consideramos que estas palavras bem descrevem um traço tão característico da vida social dos moradores destes bairros, sendo as crianças umas das protagonistas desta forma de mobilidade. A visita e a permanência das crianças na casa dos familiares apresentam uma grande variedade sob diferentes pontos de vista, tais como a relação de parentesco, a motivação, a companhia, a duração, a distância e o meio de transporte utilizado. A passagem a seguir por exemplo ilustra bem esse fenómeno:

Acordei, logo fui brincar em casa da minha avó lá em cajueiros lá naqueles carrinhos velhos brincamos e logo fui brincar a casa da minha tia porque é muito perto de lá quando cheguei lá enquanto já era tarde cheguei na hora de ir a escola, tomei banho, usei a roupa do meu primo, lanchei e fui a escola (Diário do Gilberto, 4/10/08).

Neste caso, a única motivação da deslocação do Gilberto à casa da avó e depois da tia parece ser apenas a brincadeira. Ele foi sozinho mas entende-se que encontra lá outras crianças, já que utiliza o verbo “brincamos”, no plural. A visita é breve, em total algumas horas, já que sai de manhã ao acordar e depois vai directo para a escola, onde as aulas começam às 12 horas. Não temos informações acerca da distância que o Gilberto percorre e do meio de transporte utilizado, só sabemos que as duas casas que ele visita são perto uma da outra, porém o facto de ele não

especificar o uso do meio de transporte, deixa-nos imaginar que foi a pé, a forma de mobilidade principal entre as crianças.

No fim-de-semana, muitas vezes, as crianças vão passar os dois dias em casa de familiares que vivem em outros bairros, assim aproveitam a companhia de outras crianças da família que não têm oportunidade de ver durante a semana, como ilustra a passagem a seguir, relatada pela Aurora:

Vou contar-vos a minha história quando voltei da escola tomei banho e fui almoçar e fui a casa da minha avó passar um fim-de-semana com a minha irmã. Lá está a minha prima, meus tios, minhas tias e a minha avó lhes cumprimentei e fui trocar de roupa, depois eu e a minha prima fomos assistir (?)... Quando acabamos de tomar chá eu e a minha prima fomos lavar os pratos, depois fomos brincar quando voltamos de brincar fomos tomar banho e depois almoçar quando acabamos fomos dormir. Foi um dia muito bom na minha vida (Diário de Aurora, 03/10/08).

Durante as férias escolares, as crianças têm-se deslocado para as casas de familiares que vivem mais longe, às vezes noutros bairros, ou fora da cidade, e têm passado lá períodos mais prolongados. Nestes momentos, as crianças têm a possibilidade de conhecer e experimentar espaços e estilos de vida diferentes.

Atalina conta-me que, antes de o avô falecer, há dois anos, ela ia sempre para a casa dele, no interior de Vilanculos, para passar férias. “Eu gosto, em Dezembro tem muitas frutas. Só não gosto porque a noite tem de dormir muito cedo. Não se pode assistir televisão porque não há energia. Lá é mato mesmo” (Diário de campo, 14/7/09).

Se as crianças não viverem com os pais ou com um deles, o fim-de-semana ou as férias representam uma oportunidade

para os visitar. Perguntei uma vez ao Beny: estarás em casa no tempo das férias? – E ele respondeu: não sei se vou estar sempre. Também faz muito tempo que não visito o meu pai. – Então lhe pergunto: onde ele vive? – Ele responde: no bairro do Jardim” (Diário de campo, 2/4/09). Outras vezes, as crianças dirigem-se para a casa dos familiares junto com os seus pais e irmãos para participar de festas e cerimónias.

Estou em casa hoje vou sair a comemorar o dia dos muçulmanos [...] minha mãe ligou para minha tia para vir buscar-nos quando ela chegou levamos tudo para o carro e fomos a casa da minha avó chegamos tiramos as coisas e depois fui a mesquita voltei comemoramos dancei brinquei saltei comi muita coisa arrumei pratos e depois voltei para casa com os meus pais e irmãos (Diário de Adgira, 1/10/08).

Às vezes as crianças vão viver em casa de outros familiares para os ajudar a tomar conta das crianças mais novas ou porque os seus pais viajaram. A mudança da residência por motivos de estudo é uma outra forma muito frequente de circulação das crianças em diferentes casas. A Márcia por exemplo diz que se passar para 8ª classe vai viver em casa da tia no Jardim, que é mesmo ao lado da escola Dom Bosco. Se chumbar, também vai para lá para estudar na 7ª daquela escola (Diário de campo, 5/5/09).

De acordo com o que afirmam James, Jenks e Prout (2002), vimos que tempo e espaço estão intimamente entrelaçados. O espaço plasma a experiência das crianças enquanto o tempo estrutura o espaço social ocupado por elas. Na maioria dos casos, a circulação das crianças nas casas dos familiares é limitada a períodos temporais específicos, como o fim-de-semana, os feriados, as férias escolares ou o período lectivo. Com efeito, as aulas limitam a mobilidade das crianças obrigando-as a ficar na

casas principais, que pode não ser aquela dos pais mas a casa dos familiares mais próxima da escola.

3.2 O trajecto casa – escola – casa

O trajecto da casa a 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.

Também as crianças, quando circulam no espaço urbano, costumam notar as minúcias de uma forma que não é típica dos adultos (O'BRIEN et al., 2000). Isto faz com que o percurso se renove todos os dias. Um dia, encontro o Samito a voltar da escola: percorria o mesmo trilho de sempre, mas estava bem satisfeito porque trazia nas mãos uma folha bem comprida que havia tirado de uma planta ao longo do caminho. Outro dia, de regresso da escola, Márcia, Linda e Cesaltina transformam o pequeno muro que delimita uma *machamba* numa trave de equilíbrio, uma brincadeira muito comum provavelmente entre as crianças de todo o mundo.

Os dois episódios de brincadeira apresentados aconteceram de regresso da escola. De facto, é interessante notar como a ida e a volta da escola se diferenciam. Na viagem de ida, o objectivo principal é chegar na escola no horário, uma vez que os atrasados são repreendidos pelos professores e mandados fazer a limpeza da sala de aula. Para conseguir o objectivo, as crianças costumam adoptar dois tipos de estratégias diferentes: alguns saem de casa com muita antecedência, outros caminham rapidamente e, às vezes, correm. Também a disponibilidade de ficar a espera

dos amigos é limitada, prefere-se o caminho mais curto e as brincadeiras são reduzidas ou ausentes.

Eu caminho rapidamente para a escola, já são 11.40 am. Márcia vem a correr atrás de mim, cumprimenta-me e depois ultrapassa-me. Vejo atrás de mim o Jorge. Eu não paro mas ele corre e vem ao meu encontro. Cumprimentamo-nos e conversamos. Jorge diz-me que a Márcia está a correr porque está com medo do professor Aquilino zangar, no caso de ela atrasar. Pergunto se ele não costuma vir a escola com Félix e explica-me que depende: quando já é tarde não passa da casa dele, porque imagina que já não irá encontrá-lo. Pergunto se o Félix não costuma passar a chamá-lo e ele diz que não porque deveria voltar atrás para isso (Diário de campo, 26/9/08).

O regresso a casa, depois das aulas, apresenta características opostas àquelas da viagem realizada poucas horas antes para chegar na escola. Em geral, não há pressa de chegar em casa, caminha-se mais devagar e pára-se para comprar o lanche ou para conversar. Há uma elevada disponibilidade de ficar a espera dos amigos e percorrem-se rotas mais longas para os acompanhar. As crianças costumam brincar pelo caminho e, por vezes param, ou dirigem-se a lugares próprios para brincar.

Fora da escola. As meninas fazem compras (pipocas e bolachas) e metem na pastinha da Tânia. Comento que a pastinha dela está cheia de coisas e ela diz-me que querem fazer um piquenique. Vejo os rapazes a brincar numa travessa lateral, assim desvio para os cumprimentar. Estão a jogar futebol mas dizem que aí não dá porque tem carros estacionados, tem pessoas que podem passar. O grupo então decide descer para o campo (Diário de campo, 24/3/09).

À saída da escola, as crianças não costumam ter horários marcados para chegar em casa, assim sentem-se livres de passear,

conversar com os amigos e brincar a vontade. Mas a liberdade não é total, mesmo no espaço público, longe dos olhos dos pais e dos professores, as crianças são sujeitas ao controlo social. Um dia, na concentração, o professor avisa todos os alunos que, ao sair da escola têm de ir logo para casa e não podem parar nas *barracas para beber*, brincar, dançar, namorar com uniforme da escola, senão as pessoas vão generalizar e dizer “Olha, afinal as crianças do Dom Bosco fazem isto!”. Foucault (apud SILVANO, 2010, p. 88) explica que:

[...] em todo o corpo social se elaboram os procedimentos para repartir os indivíduos, distribuí-los socialmente, classifica-los, retirar-lhes o máximo do tempo e o máximo de forças, codificar o seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem falhas, formar à sua volta todo um aparelho de observação, de registo e de anotação.

As crianças vestem uniforme, assim a sua liberdade é limitada: elas são facilmente identificadas como alunos de uma certa escola e, por isso, mais controláveis. Se uma criança tiver um comportamento considerado repreensível, qualquer pessoa pode reconhecer o uniforme e conseguir informar os seus professores.

Um outro elemento a considerar em relação às formas de mobilidade das crianças entre a casa e a escola é o meio de transporte. Observou-se que, na maioria dos casos, as crianças vivem nos arredores da escola e, por isso, vão e voltam a pé. Existe porém, um pequeno grupo de alunos que mora mais longe e que, dependendo das possibilidades económicas e das decisões familiares, chegam à escola em ordem de frequência, com o transporte público (*chapa* ou *machimbombo*), com um transporte escolar privado contratado por um grupo de famílias ou com o carro dos pais. Muitas vezes, as crianças que utilizam o transporte público, têm de percorrer também

uma distância a pé para chegar à paragem, como é o caso da Cláudia. Ela diz: “vesti e fui tomar chá, depois cheguei a estrada e subi o machimbombo e fui à escola e depois da escola fui fazer os trabalhos da escola...” (Diário da Cláudia, 2/10/08).

Finalmente, verificamos que, mesmo em relação ao trajecto casa – escola – casa, a questão do tempo reveste-se de um papel central. Segundo Neto (1999, p. 52):

O conceito de independência de mobilidade deverá ser entendido numa perspectiva evolutiva, isto é, como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano de vida.

Com efeito, as crianças mais novas que ainda vão à escolinha 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 os seus colegas. Porém a existência de ao menos uma escola primária por 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 um outro bairro para poder estudar. Assim, vimos que o espaço da infância é também um fenómeno temporal. Para as crianças, com o aumentar da idade, cresce também o acesso ao espaço (JAMES; JENKS; PROUT, 2002).

3.3 Actividades domésticas e mobilidade

Nos bairros periféricos da cidade de Maputo, é muito comum que todos os membros da família, desde os mais jovens até os mais velhos, contribuam de alguma forma nas actividades de produção e reprodução no seio do núcleo familiar. Como emerge da leitura dos diários das crianças e da observação, as crianças estão activa e regularmente envolvidas numa multiplicidade de tarefas: algumas se desenvolvem no interior da casa ou no quintal, como lavar a loiça, cozinhar ou fazer limpeza da casa, mas muitas outras requerem a mobilidade das crianças, geralmente dentro do bairro.

A actividade que as crianças realizam com mais frequência é, sem dúvida, ir às compras. Logo de manhã, as crianças são mandadas comprar pão para o *matabicho*¹⁴ e, durante todo o dia, quase sempre são elas que saem quando falta alguma coisa para cozinhar ou, se for necessário sumo ou refresco para uma visita. No bairro, o comércio é uma prática comum, e as mulheres costumam comprar pão, vegetais, frutas e outros produtos em quantidade para depois revender em pequenas bancas em frente das suas casas. Assim, as distâncias a percorrer para fazer compras são sempre reduzidas e, já desde os três anos, as crianças são capazes de chegar em casa da vizinha para comprar pipocas. Muitas vezes, sair para comprar qualquer coisa é também uma oportunidade para encontrar os amigos.

Para além das compras, outra actividade que precisa ser realizada quotidianamente em muitas casas e, na qual as crianças têm participado, é ir buscar água. Este também é um momento de relações sociais, porque se vai ou se volta junto com os vizinhos ou, se fica a conversar enquanto se espera a própria vez de utilizar a torneira. As crianças mais novas acompanham as mães que carregam bidões de vinte litros, carregando na cabeça

¹⁴ *Matabicho*: pequeno-almoço, café da manhã.

um recipiente compatível com a sua força física, que pode ser de uma garrafa de meio litro ou até um bidão de cinco litros. A partir dos seus sete ou oito anos, as crianças já podem ir sozinhas, com os irmãos ou com os amigos e carregam a mesma quantidade de água que as mães. “A mãe do Samito explica-me que se há muitos trabalhos e ela pergunta ao filho o que quer fazer, ele sempre escolhe cartar água. Ela diz que talvez prefere porque depois lá brinca com os amigos ou, pára pelo caminho para descansar” (Diário de campo, 14/3/09).

Também devido à falta de água canalizada nas casas, as pessoas lavam a roupa numa vala onde passa água limpa. Este é um lugar frequentado exclusivamente por mulheres e crianças. Aí também a actividade das crianças depende das suas idades. Os mais pequeninos ficam a brincar entre eles e, às vezes, fazem da água um elemento que torna as brincadeiras mais divertidas. Os mais crescidos ficam ao lado das mães para aprender e, à medida que ganham mais habilidade, lavam sozinhos as suas próprias roupas. Sempre aos mais crescidos é confiada também uma outra tarefa: quando uma mulher enche a sua bacia de roupa limpa, o filho carrega-a na cabeça e leva-a para casa, onde depois as peças serão estendidas. Assim, estas crianças percorrem várias vezes o percurso entre a casa e a vala de água.

Os sítios onde se vai buscar água e onde se lava a roupa podem ser definidos como “espaços identificados por género” (*gendered spaces*), isto é, locais específicos que as culturas investem com significados de género, que produzem e reproduzem relações assimétricas entre homens e mulheres (LAWRENCE-ZUÑIGA; LOW, 2003). Para um homem, poderia ser vergonhoso ser visto num destes espaços caso contrário, seria necessário justificar sua presença, explicando, por exemplo, que a mulher viajou ou está doente. Esta divisão não vale para as crianças que, até a adolescência, podem acompanhar e ajudar as suas mães nas tarefas consideradas “femininas”.

Pastar os cabritos constitui uma outra actividade doméstica que, geralmente, é da responsabilidade das crianças e requer uma forma de mobilidade na zona muito particular. Durante a investigação, foram encontradas apenas as crianças de uma família a se ocuparem desta actividade, mas consideramos interessante apresentá-la porque demonstra a grande habilidade que as crianças têm de se movimentar e de fazer movimentar os cabritos em diferentes espaços.

O Tiago aponta os cabritos a passar e entrar numa rua lateral. Segura na mão um pau de madeira, o seu instrumento de trabalho. Junto-me ao Tiago e ao primo Manuel. Eles parecem muito hábeis. Deixam os cabritos andar a vontade e os seguem. Quando os cabritos tentam entrar num quintal de alguém ou no lixo, eles assobiam e os cabritos se afastam. Se não obedecerem desta forma, os dirigem amostrando a direcção com o pau ou com a revista enrolada, que Manuel tem na mão. Quando chegamos na estrada alcatroada, eles têm de ficar mais concentrados porque há muitos carros. Os cabritos estão a frente, com Manuel ao lado do grupo, enquanto eu e o Tiago estamos a ficar um pouco atrás. Então o Tiago diz: Elena! Vou *depressar*¹⁵ por causa dos cabritos..." Ele corre à frente até alcançar os cabritos e organiza-os. Alguns saíram do outro lado da estrada e ele, mexendo o pau, os faz voltar do lado onde se encontram os outros (Diário de campo, 14/7/09).

Algumas famílias têm tido pequenas actividades comerciais, nas quais as crianças têm um papel muito importante. As vendas podem ser de tipo ambulante ou em bancas fixas. No caso da venda ambulante, as crianças têm circulado sozinhas no bairro, carregando a mercadoria na cabeça, e gritando o nome daquilo que estão a vender. Quando alguém chama a criança,

15 *Depressar*: andar de pressa, expressão coloquial utilizada sobretudo por crianças.

esta aproxima-se rapidamente e baixa a sua carga para entregar o produto requerido.

É domingo, por volta das 10 da manhã. Estou a passar no bairro e cruço-me com Apolinária. Está a caminhar com um *Colmen*¹⁶ azul na cabeça. Cumprimentamo-nos. Parece um pouco cansada e, de facto, está a fazer bastante calor. A Apolinária diz: estou a vender um pouco. – Eu lhe pergunto: vendes *gelinhos*? – Ela responde: sim. – E pergunto: vives aqui perto? Diz que sim e indica mais ou menos a direcção. Depois ficamos a conversar (Diário de campo, 12/10/08).

No caso das bancas de venda fixas, em frente de casa ou em um outro espaço, geralmente a beira de uma estrada onde haja mais movimento, as crianças têm ficado para substituir as mulheres da família na hora em que estas tenham de se ausentar para fazer alguma coisa.

Samito volta com a bacia de carvão na cabeça, estava a vender na estrada, no lugar que uma senhora deixou o carvão para a mãe dele, porque ela tinha vendido todo o que tinha. A mãe explica-me que estavam a se trocar. De manhã ficou o Valter, depois ela e, quando ela quis voltar para cozinhar, foi o Samito. A mãe diz que preferiu mandar o Valter para lá porque, se lhe deixa em casa com a banca ele sai, e vai brincar. Da última vez que lhe deixou sozinho, ele saiu para brincar com os amigos e roubaram um pacote de massa da banca. Lá na estrada, Valter fica porque os amigos não estão perto. Em casa pode pensar "volto já!" e depois vai brincar e esquece da banca. A mãe diz que: só Samito é que entende, você pode lhe mandar e ele faz boa coisa. Quando depois pergunto ao Valter e ao Samito sobre este assunto, Samito diz que "gosta de ficar na estrada porque tem amigos lá". Pergunto

16 *Colmen*: caixa de isopor para manter os alimentos refrigerados.

ao Valter se é verdade que saiu e deixou a banca e diz que não (Diário de campo, 15/4/09).

+ ATIV
AGRIC.
PRÓX.
A CASA

Para além das actividades comerciais, muitas famílias complementam o orçamento através da cultivação de pequenas machambas, cujos produtos se destinam ao consumo doméstico e, em alguns casos, são vendidos para outras pessoas. Aqui também entram em jogo as crianças, sendo a rega a sua principal responsabilidade, uma actividade que requer uma frequência quase quotidiana. Às vezes, as crianças acompanham a mãe ou as outras mulheres da família e ajudam também em outros trabalhos, como tirar o capim e cultivar. Porém, a maior parte das vezes, se a machamba se encontra numa zona próxima da casa, as crianças costumam se dirigir para lá sozinhas, com o seu instrumento de trabalho: o regador. Uma vez encontro o Samito perto da minha casa, está descalço e tem um regador na mão. Pergunto o que está a fazer e explica-me: “estava a regar a machamba e agora vou regar uma outra” (Diário de campo, 2/10/08).

Vimos assim que a colaboração nas actividades domésticas e nos pequenos negócios familiares transforma-se, para as crianças, numa oportunidade para ocupar e explorar espaços diferentes e para estabelecer relações sociais. Mesmo cumprindo com as tarefas que lhes foram encarregadas, as crianças arranjam maneiras de combinar o trabalho com a sociabilidade e com a dimensão lúdica. Para as crianças, o lugar da venda é também o ponto de encontro com os amigos, a vala onde se lava a roupa é também uma piscina para brincar e o caminho que se percorre com o bidão de água na cabeça é também uma pista para competições. Diferentes indivíduos, adultos e crianças, podem atribuir significados diferentes a uma mesma paisagem física: falamos assim de “multilocalidade”, no sentido de uma polissemia do espaço (RODMAN, 1992). A experiência de um mesmo lugar pode ser diferente de pessoa para pessoa e, acrescentamos nós, de geração para geração.

Lo mesmo Local 174
≠ Significados

3.4 Fui a “cidade”: da periferia ao centro urbano

O bairro onde foi desenvolvida a pesquisa encontra-se no Município da Matola do ponto de vista administrativo, porém é fisicamente equidistante das zonas centrais de Matola e de Maputo. As sociabilidades das pessoas que habitam esta zona caracterizam-se por uma “transumância” entre os dois Municípios. No imaginário dos habitantes, Maputo ainda é vista como sendo a “cidade” no conceito clássico do termo, e já Matola é apenas “Matola”, e não necessariamente uma cidade, daí que na linguagem quotidiana é frequente o dizer “vou à cidade”, saindo do Município da Matola em direcção à cidade de Maputo.

Rémy e Voyé (1994), criticando a dicotomia rural/urbano, propõem o conceito de urbanização como novo critério para caracterizar diferentes tipos de espaço. A urbanização é definida como o processo que integra a mobilidade espacial na vida quotidiana e pode ser mais ou menos presente ou até ausente nos diferentes contextos. Como vimos anteriormente, as situações não urbanizadas são caracterizadas por uma mobilidade espacial reduzida e a habitação, o lugar de trabalho e o lugar de lazer concentram-se num espaço restrito de interconhecimento. Nos bairros tradicionais, considerados não urbanizados:

A solidariedade da vizinhança funciona ainda frequentemente, e as portas para a rua, muitas vezes entreabertas, testemunham essa confiança recíproca. A população desses bairros pode assim viver a poucos passos dos lugares mais animados da cidade e dos equipamentos mais desenvolvidos sem, contudo, os utilizar para além do estritamente necessário e sobretudo sem ser atraída por eles (RÉMY; VOYÉ, 1994, p. 99-100).

Pelo contrário, fala-se de contextos urbanizados quando as diferentes funções de habitação, trabalho e lazer se encontram em bairros diferentes e “já não é possível para a população satisfazer

o conjunto das suas necessidades ficando no mesmo lugar. Deve, daqui por diante, deslocar-se, e isso tanto mais quanto deseje utilizar os equipamentos múltiplos e diversos que o meio urbano oferece” (RÉMY; VOYÉ, 1994, p. 74).

Agora a questão se coloca, será o bairro estudado um espaço urbanizado ou não? Esta pergunta possui múltiplas respostas uma vez que o acesso a mobilidade é desigual, dependendo das condições materiais, económicas e culturais das pessoas. Observamos que a geração constitui um dos critérios centrais desta desigualdade: dentro de uma mesma família, os adultos (mais frequentemente os homens) podem viver um contexto urbanizado, deslocando-se diariamente em outras zonas da cidade por exigências de trabalho, enquanto as crianças moram, estudam e passam o seu tempo livre dentro do mesmo bairro, saindo raramente. Vimos também que ao subir de nível escolar, existem cada vez menos escolas, assim que os alunos têm de se deslocar para um outro bairro para estudar.

Ao crescer, as exigências de lazer também mudam: enquanto os mais novos ficam satisfeitos com as brincadeiras em frente de casa, os mais crescidos já apreciam um passeio na cidade para comer sorvete. Assim, mais uma vez, verificamos a estreita conexão existente entre tempo e espaço, apontada por James, Jenks e Prout (2002). Porém, as aspirações e as práticas de mobilidade e de lazer das crianças estão fortemente relacionadas com as condições económicas e culturais da família. Atalina, oriunda de uma família renda média e cujos irmãos estão na universidade, é a única criança que me diz que pratica um desporto na “cidade”. Ela diz: aos sábados costumo ir a natação mas amanhã não poderei ir, se ainda estiver a doer a cabeça. – E eu lhe pergunto: e onde fazes natação? – Ela responde: no Desportivo. – E eu: mas fica onde o Desportivo, é aqui perto? – Ela diz: não, *na cidade* (Diário de campo, 5/9/08).

Algumas crianças vão a “cidade” de forma esporádica, acompanhadas pelos adultos, principalmente para fazer compras, para visitar os familiares, para ir ao hospital e ao cemitério e, raramente, para passear. A maioria das crianças são excluídas desta mobilidade em direcção ao centro urbano e, para todas, “ir a cidade” para comer um sorvete e passear resulta ser mais uma aspiração do que uma prática concreta.

4. A segurança e o controlo dos adultos

O desenvolvimento da mobilidade autónoma nas crianças é influenciado não apenas pela real perigosidade do ambiente, mas também pela percepção dos riscos nos pais e nas próprias crianças (TONUCCI; RISSOTTO, 1999). Assim, por um lado, interessa-nos aqui analisar os perigos presentes no bairro onde as crianças vivem e, sobretudo, as representações que os familiares adultos e as crianças têm sobre eles. Por outro lado, procuraremos identificar as estratégias de controlo elaboradas pelos adultos e as consequentes reacções, negociações ou tácticas de resistência implementadas pelas crianças.

Em geral, o bairro estudado não apresenta muitos perigos durante o dia. Às vezes, os adultos têm referido como motivo de preocupação o atravessamento da estrada em frente da escola: trata-se da única ligação entre Maputo e Matola sem portagem e é por isso muito transitada. No horário de saída das crianças mais novas, a escola coloca umas pessoas para parar o trânsito e ajudar as crianças a atravessar mas, pelo resto do dia, as crianças têm que fazê-lo sozinhas. Algumas famílias costumam mandar uma criança mais velha para acompanhar os mais novos e ajudá-los a atravessar.

No bairro, foram também relatados alguns casos de roubos de carteiras ou telemóveis na rua ou roubos de objectos nos quintais ou no interior das casas. Estes acontecimentos são concentrados sobretudo no horário nocturno e as principais vítimas têm sido adultos, uma vez que não é esperado que as crianças possuam muito dinheiro ou objectos de valor. Apenas Irondina, que têm treze anos mas parece mais velha, diz-me que tem medo de passar numa zona perto da sua casa e conta-me que, uma vez, ali lhe roubaram o telemóvel às oito da manhã.

O perigo maior, para as crianças, talvez seja representado pelos raptos de crianças, finalizados sobretudo ao tráfego de órgãos na África do Sul. Porém, durante a investigação, ouvi comentários sobre este fenómeno apenas duas vezes e sempre por parte das crianças. A primeira vez é quando o Miro me explica a possível desconfianças das crianças em relação aos estranhos.

Miro diz que já que sou uma branca, as crianças não podem ficar com medo de conversar, pelo contrário podem me falar com alegria. Pergunto para entender melhor se seria diferente se eu fosse negra. Ele diz que as crianças não teriam medo porque estou com eles. O problema é que hoje em dia as crianças já têm consciência do fenómeno de “tatá mamã”, os roubos de crianças para serem levadas a África do Sul, assim não falam de qualquer maneira com um adulto desconhecido (Diário de campo, 12/5/09).

A segunda vez que ouvi falar deste fenómeno foi a que me deixou mais chocada, uma vez que Ana Maria contou-me ter sido raptada.

Ana Maria explica que se mudou para a casa da prima que vive em frente da escola porque na zona dela têm muitos sequestradores. Ela também foi roubada. Estava a vir para a escola e uma senhora começou a persegui-la e depois a bate-la. Um senhor disse para deixar a criança, mas a senhora respondeu que era

a filha dela e que “tinha manias”¹⁷. Assim o senhor aceitou que ela a levasse. A senhora levou-a numa casa no T3 onde estavam outras crianças roubadas também. De algumas tirava os olhos, de outras abria a barriga. Parece-me que ela disse que ficou uma semana. Depois a mãe foi queixar na polícia e conseguiram apanhar a tal senhora, porque a polícia já estava atrás dela (Diário de campo, 29/10/08).

Apesar da existência destes perigos, aqui não se respira a ideia ocidental dominante do “mundo exterior” como um lugar perigoso, onde as crianças podem aceder apenas em companhia e gradualmente (JAMES; JENKS; PROUT, 2002). Como vimos, as crianças, desde os primeiros anos de vida, movimentam-se sozinhas ou em companhia de outras crianças fora do ambiente doméstico. Com efeito, sentimentos de confiança, sentido de pertença e mútua ajuda costumam desenvolver-se mais em contextos onde é possível um contacto regular cara-a-cara (MORROW, 1999). Assim, as estratégias de controlo desenvolvidas pelos adultos são limitadas e eles não procuram saber constantemente onde se encontram as crianças. Um dia chego em casa do Samito, e a mãe diz que não sabe onde ele está, “talvez foi cartar água”. De repente o Samito passa na sala com a toalha no ombro. “Ah, está aqui Samito, estava a tomar banho!” – diz a mãe admirada (Diário de campo, 9/3/09).

Os familiares adultos costumam ficar preocupados apenas em caso de atrasos significativos e mandam uma outra criança à procura daquela que está a atrasar. A mãe da Dirce diz que nem sabia que a filha estava nos ensaios, que a menina – saiu de manhã para ir a catequese – e , como não voltava, mandou um primo para espreitar onde estava (Diário de campo, 13/10/08).

¹⁷ *Tem manias*: expressão utilizada para indicar alguém que costuma ter um comportamento indisciplinado.

Mas, mais frequentemente, os adultos ficam em casa a espera das crianças, e uma justificação por parte das crianças é suficiente para fechar o assunto. “No dia seguinte, Cesaltina conta-me que entrou em casa com medo porque já era tarde, mas depois ficou muito feliz porque explicou que tinha estado na minha casa e, os tios autorizaram-na a vir me visitar mais vezes” (Diário de campo, 15/10/08).

Na cultura de muitos países e também naquela moçambicana, é frequente que os adultos “inventem” uma história para assustar as crianças e assim evitar que façam alguma coisa. Esta estratégia é aplicada com sucesso também para limitar a circulação das crianças, sem necessidade de exercer um controlo directo, como aconteceu no caso contado pela Márcia.

Quando passamos em frente da casa dos chineses, a Márcia conta-nos que, uma vez, a mãe lhe falou que não podia passar em frente daquela casa porque os chineses roubavam as crianças para comer. Assim, quando ela soube que iria estudar na 6ª classe no Dom Bosco ficou com medo, porque teria de passar por aí todos os dias. Márcia: “Na verdade, minha mãe falou aquilo porque quando era mais nova eu gostava de andar muito, assim era para eu ter medo e não passear para muito longe” (Diário de campo, 5/5/09).

Em alguns casos, os adultos adoptam umas estratégias de controlo directo, por exemplo, impedindo às crianças de sair no horário nocturno. Quando isto acontece, as crianças negociam com os pais ou chegam a actuar tácticas de resistência ao controlo dos adultos.

Neyma conta-me que no sábado foi com a amiga a Igreja à noite porque havia baptismos, depois foram dançar na discoteca e voltaram às 4, mas a mãe não sabe porque estava a dormir. Ela convenceu a mãe dizendo que tinha de ir para Igreja, porque se não fosse seria pecado. O pai levantava toda hora para ver

se a filha tinha chegado e admirava a demora desta missa (Diário de campo, 13/4/09).

Podemos assim afirmar que, apesar da existência de alguns perigos reais no bairro, os adultos não partilham os ideais de cuidado, protecção e privacidade relativos às crianças dominantes no mundo minoritário (JAMES; JENKS; PROUT, 2002). As crianças gozam de uma considerável autonomia e, quando é aplicada alguma estratégia de controlo por parte dos adultos, procuram formas de subvertê-las. Finalmente, acrescentamos que existem alguns sinais de uma tendência a exercer um maior controlo por parte dos adultos. Na altura da investigação, as crianças circulavam principalmente a pé ou com o transporte público, sozinhas ou em companhia dos colegas (práticas de autonomia). Porém, nos últimos anos, têm-se assistido à difusão do transporte escolar privado (delegação da vigilância adulta) e de mais crianças acompanhadas no automóvel da família (controlo e privatização). Estas diferentes modalidades indicam diferentes estratégias parentais, não apenas ideológicas mas também estritamente dependentes das possibilidades económicas da família (ALMEIDA, 2009).

Conclusões: qual direito à cidade para as crianças?

Neste artigo, exploramos o elevado grau de mobilidade que caracteriza a vida das crianças e as complexas formas em que as suas vidas e as suas relações são moldadas por este elemento. Procuramos ir além da retórica da agência das crianças, analisando evidências empíricas acerca dos seus quotidianos.

Um dos indicadores considerados fundamentais para medir a independência de mobilidade das crianças é a possibilidade que elas têm de se movimentarem sozinhas na cidade (O'BRIEN et al.,

2000). Ao longo da investigação, pudemos confirmar as crianças gozam de um elevado grau de independência de mobilidade, já a partir dos primeiros anos de vida, sendo o controlo dos adultos limitado. As crianças circulam livremente até onde podiam chegar a pé. De acordo com Park (apud SILVANO, 2010, p. 36):

O facto de qualquer indivíduo ser susceptível de se deslocar no espaço assegura-lhe uma experiência particular que lhe é própria, e essa experiência – adquirida durante as suas aventuras no espaço – concede-lhe, na medida em que é única, um ponto de vista independente: torna-se o ponto de partida de uma acção individual. Para um indivíduo, é o facto de ter uma experiência única e de ter disso consciência, é a sua disposição para pensar e agir em função desta experiência, que o constitui, finalmente, como pessoa.

As crianças, nas suas deslocações no espaço, têm a possibilidade de assistir as actividades dos adultos, tendo assim maiores oportunidades de adquirir conhecimentos e habilidades através da observação e da imitação (TONUCCI; RISSOTTO, 1999). Com efeito, vários estudos sobre a infância em diferentes contextos vêm defendendo a independência de mobilidade como um factor “crucial no desenvolvimento da criança” (NETO, 1999, p. 52) e apontam que, no mundo minoritário, a diminuição das liberdades e das possibilidades de realizar escolhas autónomas determinar um atraso do processo de crescimento das crianças, causado pela falta de aprendizagens quer das características espaciais do ambiente, quer dos comportamentos que garantem a independência (TONUCCI; RISSOTTO, 1999).

Segundo Lefebvre (apud SILVANO, 2010), cada membro de uma sociedade é dotado de uma competência espacial e de uma performance espacial específicas, que organizam as suas práticas sociais. As crianças do bairro estudado, através de um contínuo processo de apropriação do espaço, desenvolvem a

sua competência espacial, tornando-se cada vez mais capazes de implementar performance apropriadas para enfrentar qualquer tipo de situação. Assim, é a competência espacial das crianças que constitui o elemento chave para a sua segurança e não a segregação no espaço privado.

Notamos também a existência de contradições entre o discurso e as práticas, quer no mundo minoritário, quer no contexto estudado. Porém estas contradições têm sentidos opostos: no primeiro caso, o discurso dominante promove a autonomia e os direitos das crianças mas, na prática, elas estão sujeitas a um controlo cada vez mais rigoroso (SATTA, 2010); no segundo caso, o discurso acerca das crianças focaliza-se na disciplina e nos deveres porém verificamos que, nos seus quotidianos, as crianças participam no seu contexto de vida, desenvolvendo práticas espaciais de grande autonomia.

Apesar da riqueza de experiências sociais que a mobilidade independente oferece às crianças, a questão que opõe a protecção à participação permanece em aberto e o caso das crianças roubadas nos enche de dúvidas acerca da melhor opção. Enquanto em alguns países se desenvolvem projectos para promover que as crianças possam ir a escola a pé com os colegas sem a supervisão de um adulto (TONUCCI; RISSOTTO, 1999), no contexto estudado, onde isto constitui a “norma”, os pais preferem acompanhar os filhos de carro ou alugar um transporte privado, logo que tiverem as condições económicas necessárias.

Entretanto, as crianças continuam a aproveitar da liberdade espacial que lhes é concedida, transformando as deslocações no espaço público em oportunidades para brincar e para encontrar os outros. Onde foi desenvolvida a pesquisa, não existem lugares para crianças, porém cada canto do bairro acaba se transformando num lugar das crianças. “A criança com sua inventividade e *ludicidade* próprias da cultura da infância nos mostra outras cidades possíveis num ato de criação de inúmeras

possibilidades de construir e desconstruir os espaços urbanos” (NASCIMENTO, 2007).

Referências

- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: ICS, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **Padri e figli nell'europa medievale e moderna**. Roma-Bari: Laterza, 1981.
- CARMO, Renato Miguel do. **Contributos para uma sociologia do espaço-tempo**. Lisboa: Celta, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **L'invenzione del quotidiano**. Roma: Edizioni Lavoro, 2001.
- CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret. **Children in the city**. Home, neighborhood and community. Londres; New York: Routledge Falmer, 2003.
- CONNOLLY, Mark, ENNEW, Judith. Introduction: children out of place. **Childhood**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v. 3, n. 2, p. 131-145, 1996.
- CORSARO, William. **Le culture dei bambini**. Bologna: Il Mulino, 2003.
- COSTA, Ana Benard da. **O preço da sombra**. Pobreza e reprodução social entre famílias do Maputo. Lisboa: Livros de Horizonte, 2007.
- FORNI, Elisabetta. **La città di Batman**. Bambini, conflitti, sicurezza urbana. Torino: Bollati Boringhieri, 2002.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HARDEN, Jeni. There's no place like home: The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. **Childhood**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2000.

- HOLLOWAY, Sarah L.; VALENTINE, Gill. **Children's geographies**. Playing, living, learning. London: Routledge, 2000.
- HONWANA, Alcinda, DE BOECK, Filip. **Makers and breakers: children & youth in postcolonial Africa**. Dakar: CODESRIA, 2005.
- HORTON, John; KRAFTL, Peter; TUCKER, Faith. The challenges of 'Children's Geographies': a reaffirmation. **Children's Geographies**, London, v. 6, n. 4, p. 335-348, 2008.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Teorizzare l'infanzia**. Roma: Donzelli, 2002.
- LAOIRE, Cairíona Ní; CARPENA-MÉNDEZ, Fina; TYRRELL, Naomi; WHITE, Allen. Introduction: Childhood and migration - mobilities, homes and belongings. **Childhood**, London; Thousand Oaks, v. 17, n. 2, p. 115-162, 2010.
- LAWRENCE-ZUÑIGA, Setha M.; LOW, Denise. **The anthropology of space and place**. Locating culture. Malden: Blackwell Publishing, 2003.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.
- MAYALL, Berry. Conversas com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**. Perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. p. 123-141.
- MIZEN, Phillip; OFOSU-KUSI, Yaw. Asking, giving, receiving: Friendship as survival strategy among Accra's street children. **Childhood**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v. 17, n. 4, p. 441-454, 2010.
- MORROW, Virginia. **Searching for social capital in children's accounts of neighbourhood and network**. London: LSE Gender Institute Discussion Paper Series, 1999.
- NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças**. Um estudo em sociologia da infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança)-Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

NETO, Carlos. **O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Acção Social, 1999.

O'BRIEN, Margaret; JONES, Deborah; SLOAN, David; RUSTIN, Michael. Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. **Childhood**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v 7, n. 3, p. 257-277, 2000.

PUNCH, Samantha. Childhoods in the majority world: miniature or tribal children? **Sociology**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v. 37, n. 2, p. 277-295, 2003.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 1999. (Textos de Trabalho n. 1).

RASMUSSEN, Kim. Places for children: children's places. **Childhood**, London; Thousand Oaks; New Delhi, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

RÉMY, Jean; VOYÉ, Liliane. **A cidade: rumo a uma nova definição?** Porto: Afrontamento, 1994.

RODMAN, Margaret C. Empowering Place: Multilocality and Multivocality. **American Anthropologist**, Hoboken, v. 94, n. 3, p. 640-656, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SATTA, Caterina. "Qui dentro non é come lá fuori". Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia. In: BELOTTI, V.; LA MENDOLA, S. **Il futuro nel presente**. Per una sociologia delle bambine e dei bambini. Milano: Guerini, 2010. p. 197-226.

SILVANO, Filomena. **Antropologia do espaço**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

TONUCCI, Francesco; RISSOTTO, Antonella. La mobilità come misura della democrazia della città. In: SABUCEDO, J. M.; GARCÍA-MIRA, R.; ARES, E.; PRADA, D. **Medio ambiente y responsabilidad humana**. Aspectos sociales y ecológicos. La Courña: Universidad de la Coruña, 1999. p. 61-67.

TORRICELLI, Gian Paolo. **Potere e spazio pubblico urbano**. Dall'agorà alla baraccopoli. Milano: Academia Universa Press, 2009.

VALENTINE, Gill. **Public space and the culture of childhood**. Hants: Ashgate, 2004.

ZEIHER, Helga. Regimi sociali del tempo e organizzazione individuale dell'esistenza. In: HENGST, H. ZEIHER, H. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004. p. 208-227.

Capítulo 5 - PORTUGAL

**JOGOS DE IMAGENS E ESPELHOS: UM OLHAR
SOCIOLOGICO SOBRE A INFÂNCIA E AS
CRIANÇAS EM PORTUGAL**

Catarina Tomás¹, Natália Fernandes², Manuel Jacinto Sarmiento³

Introdução

Talvez não haja um indicador mais preciso do estado de desenvolvimento humano de um país ou de uma região do que a situação social da infância. As crianças não são uma projecção para o futuro das aspirações de um povo; são, no presente - nas suas condições de vida, nos modos como são representadas e consideradas, nas políticas públicas que em favor do seu desenvolvimento são dirigidas, nos modos como são cuidadas, acarinhadas, protegidas, na liberdade e autonomia que se lhes outorga - a expressão viva dos modos como uma sociedade está estruturada, como se definem as clivagens e as fracturas sociais, como se constroem a estratificação e as desigualdades, como operam as representações, os processos de reflexividade, a construção das referências, dos valores e das aspirações.

Em cada momento histórico, as condições de vida das crianças exprimem todos estes aspectos da organização social. Numa sociedade profundamente desigual, as crianças apresentam, }
regra geral, indicadores médios de pobreza e de exclusão superiores }

1 Professora na Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade do Minho, Portugal.

2 Professora na Universidade do Minho, Portugal.

3 Professora na Universidade do Minho, Portugal.

à da restante população. Os indicadores de (des)conforto afectam muito especialmente as crianças e condicionam poderosamente os seus quotidianos e as suas oportunidades de vida, do acesso à água potável às condições sanitárias básicas; da nutrição ao usufruto de uma educação de qualidade para todos e para todas; da protecção contra a negligência e o mau-trato às efectivas possibilidades de expressão da sua voz; do lazer, ao bem-estar e à sustentabilidade ambiental. As imagens sociais produzidas sobre a infância não apenas interferem poderosamente nas relações intergeracionais como exprimem visões do mundo, que, sendo mais abertas, plurais e assentes na ética do respeito se tornam disponíveis para a afirmação das crianças como seres autónomos, ou, ao invés, assentes em concepções preconceituosas e anquilosadas são promotoras de formas de dominação paternalista e patriarcal sobre as crianças.

Portugal é um país onde os indicadores sociais sobre as crianças exprimem bem a situação de transição e de confluência em que o próprio país se encontra: as taxas de mortalidade infantil são das mais baixas do mundo, mas a oportunidade das crianças realizarem uma escolaridade prolongada é das mais baixas da Europa comunitária; melhoraram substancialmente as políticas de protecção das crianças portuguesas, mas ainda há uma década Portugal era apontado como um dos países ocidentais onde ocorria exploração de trabalho infantil; a segurança das cidades portuguesas é das mais elevadas do mundo, mas, em contrapartida, os maus-tratos intrafamiliares das crianças em Portugal não deixam de se inscrever criticamente nos relatórios internacionais sobre a infância.

A situação das crianças portuguesas é paradoxal. Nesse sentido, acrescentam paradoxo ao paradoxo com que as crianças são genericamente consideradas na contemporaneidade (QVORTRUP, 1991).

As razões desse paradoxo inscrevem-se na situação específica de Portugal no mundo. País pertencente a um dos blocos mais poderosos do globo – a União Europeia – Portugal é, dentro dela, um país periférico; os indicadores económicos e sociais, aferidos a partir das variáveis com que os países são “medidos” nas sociedades capitalistas – Produto Interno Bruto, rendimento *per capita*, índice de cobertura das importações pelas exportações, taxa de pobreza, etc. – colocam-no entre os países da parte do fundo do *ranking* dos que partilham o Euro como moeda comum. Aliás, esta situação de periferia do centro (situação, ela própria, paradoxal) não deixa de estar poderosamente articulada com a situação actual de crise (económica e da dívida soberana) em que vive. A tensão entre centro e periferia joga-se, na actualidade, na recentralização dos países mais ricos e na reperiferialização dos países menos ricos da Europa (Grécia, Irlanda e Portugal). A compreensão desta situação, é, portanto, fundamental para se poder adequadamente interpretar o que se passa com as crianças portuguesas e com as tensões e aparentes contradições dos indicadores de desenvolvimento humano.

Mas, em articulação e complementaridade com esta situação de periferia do centro (ou, noutra acepção, de semiperiferia), outros factores concorrem para a situação paradoxal. Aqui, avulta o facto de Portugal ter sofrido nas últimas quatro décadas algumas transformações radicais na sua organização política e social. Portugal, em 25 de Abril de 1974 emancipou-se da mais longa ditadura fascista existente na Europa. O processo que se lhe seguiu, de emancipação social, pôs em movimento toda uma sociedade que reequacionou profundamente os valores em que se tinha sustentado durante quase cinco décadas, e, sobretudo, alterou profundamente a relação entre capital e trabalho, pôs em causa a divisão de classes existentes, partiu para novas relações de produção e construiu dispositivos de democracia

participativa e representativa. A rápida mutação do movimento de transformação social para formas de regulação democrática liberal, reposicionou o país na órbita das democracias europeias e norte-atlânticas, tendo esse processo sido consumado, no final da década de 80, com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia. As últimas duas décadas são caracterizadas pelo processo de integração e aplicação das políticas europeias, inicialmente caracterizadas, num dos seus vectores, pela transferência do orçamento comunitário para o país dos chamados “fundos de coesão”, com implicação sobretudo na melhoria das infraestruturas do país (de acordo com o modelo popularmente designado de “desenvolvimento do betão”) e, desde sempre, mas com particular ênfase nos últimos anos, pela aplicação de um programa de desenvolvimento de matriz claramente neo-liberal, assente na privatização de empresas e serviços públicos, na redução do Estado, na mercantilização e empresarialização dos serviços educacionais, de saúde e de segurança social. Desde 2008, este modelo refinou-se com uma orientação austeritativa, expressa no reforço das privatizações, na redução – em alguns casos radical – do Estado Social, e na diminuição, relativa e absoluta, dos salários.

Como elemento igualmente estruturante, o facto de Portugal ter deixado de ser, em 1975, na sequência da revolução democrática, um país colonial, tem importantes consequências na sua reconfiguração no mundo, nomeadamente por efeito da abertura de novas relações com os novos países independentes. Estas relações desenrolam-se, actualmente, num quadro onde se vislumbram tensões entre um neo-colonialismo dificilmente assumido e uma perspectiva de cooperação pós-colonial que materializa, nos seus melhores momentos e exemplos (e entre eles, porventura, com Timor-Leste), uma perspectiva verdadeiramente inclusiva no qual a antiga potência colonial (se) reaprende como identidade híbrida, feita de múltiplas miscenizações e implicada

no processo de emancipação mútua. Este aspecto, por outro lado, abriu Portugal - país tradicionalmente emigrante – à imigração de povos africanos de língua oficial portuguesa, que se juntam a novas levas de imigrantes brasileiros.

Tudo isto: a transformação revolucionária de uma ditadura numa democracia; a entrada na União Europeia e a colocação numa situação periférica no seu interior; a descolonização e o reposicionamento da país no quadro de novas relações políticas e sociais no mundo tem expressão nas estruturas políticas, económicas e sociais. Mas tem também expressão no domínio do simbólico, nas relações entre indivíduos, nas famílias, nas interacções entre gerações, nas instituições. Não admira que os universos de referência sejam tensos, contraditórios, feitos de camadas mal justapostas de valores e de ideias onde se conjugam tempos cruzados, diversos, conflituais. Assim acontece também com os modos como as crianças são representadas, cuidadas, consideradas na sociedade portuguesa.

Este texto vai procurar encontrar os fios em que esta meada se entretete: na verdade, como dizíamos, a infância é um excelente indicador do estado de desenvolvimento de um povo...

Num primeiro momento, trataremos da demografia e das tendências que aí se encontram, confluentes na acelerada diminuição do número de crianças em Portugal. Detemo-nos, depois, nas transformações da estrutura familiar e nas práticas de educação familiar das crianças. Seguidamente, analisamos a evolução da legislação portuguesa, caracterizando-a nos planos da educação, saúde e justiça. A Análise das políticas de protecção confronta-nos, de seguida, com as políticas para as crianças “das margens”, face ao mau-trato e à negligência.

Todo o contexto português e para-ditatorial

Do que trata o cap?

Antes de concluirmos, apresentamos alguns indicadores da relação da criança com a cultura.

1. Infância portuguesa e demografia

Quando nos reportamos às características sociodemográficas relacionadas com a infância em Portugal são várias as mudanças que podemos referir, que directamente ou indirectamente têm implicações importantes na vida das crianças. Das principais alterações registadas no país indicamos as seguintes: a diminuição da taxa de natalidade⁴, o aumento da taxa de envelhecimento⁵, a redução da dimensão das famílias, o crescimento do número de indivíduos a viver sozinhos bem como do número de famílias monoparentais, a diminuição do número de casamentos e o aumento do número de divórcios e de uniões de facto.

Estas características são partilhadas pela maioria dos países europeus e, nesse sentido, Portugal aproxima-se do centro, contudo há determinadas particularidades que o afastam dessa centralidade, como veremos de seguida.

De forma sucinta, podemos observar pela análise do quadro 1, que nas últimas décadas se registou uma diminuição do número de crianças em Portugal e um agravamento progressivo do envelhecimento demográfico.

No âmbito das mudanças demográficas ocorridas, nas quatro décadas precedentes, são bastantes expressivas as

4 Portugal registou a terceira menor taxa de natalidade entre os 27, ao atingir 9,4 nascimentos por cada 1000 habitantes. A taxa bruta de natalidade em 1960 era de 24,1‰; 1970, 20,8‰; 1990, 11,7‰ e 2009, 9,4 ‰ (EUROSTAT, 2010; PORDATA, 2011).

5 Em 1960 era de 27,3%; em 2001 de 102,2% (PORDATA, 2011).

melhorias registadas no país ao nível da saúde materna e da saúde infantil perinatal e a baixa progressiva da taxa de mortalidade infantil, que no espaço de uma década reduziu exponencialmente, não sendo, no entanto, suficiente para contrariar a tendência de envelhecimento da população.

Indicadores	Dados
Número de crianças (0-14 anos)	1981: 2 508 673 crianças 2005: 1 644 231 Saldo: menos 964 442, em 24 anos (39%)
Percentagem das crianças portuguesas no total da população nacional em 2005	15,6% Maiores de 65 anos - 17,1%
Índice sintético de fecundidade	1960: 3 crianças por mulher em idade fecunda 1983: a 2,1 (tido como o limiar de garante da substituição de gerações) 2007: 1,33 2009: 1,32
Idade média da 1ª maternidade (2006)	1990: 24,8 anos 2009: 28,6 anos
Taxa de mortalidade infantil (‰)	1990: 10,9 2009: 3,6
Crianças imigrantes (0 aos 14 anos) (2006)	33 465 (2% da população total de crianças)

Quadro 1 - Caracterização sociodemográfica das crianças em Portugal.

Fonte: INE (2009); SAVE THE CHILDREN (2004); UNICEF (2007); Sarmento (2008); Fernandes e Tomás (no prelo); PORDATA (2011).

É importante referir que o reequilíbrio demográfico foi induzido pela imigração. De registar que dos 0 aos 14 anos, 2% da população total de crianças são de origem estrangeira ou filhos de emigrantes (INE, 2006).

2. Infância portuguesa e família

Os dados acima apresentados terão ainda que ser relacionados com as alterações significativas das famílias e da conjugalidade (ALMEIDA; WALL, 2001) e a forma como se entende o lugar das crianças na esfera familiar (CUNHA, 2007), ou seja, por uma redefinição da forma de considerar os filhos, a sua educação, o seu papel e o investimento que neles se faz. Se acrescentarmos a estes factos e nos reportarmos à situação das mulheres trabalhadoras portuguesas, é, por exemplo, nesta área que ainda estamos longe do centro a que nos referíamos anteriormente. Na sociedade portuguesa as mulheres têm longas horas de trabalho, sendo mesmo o horário mais longo da União Europeia. Portugal regista uma intensa taxa de actividade económica feminina, superior inclusive à média da Europa 25 (UE25) nesta área: em 2006, a taxa era de 68,4% em Portugal e na EU era de 63,1% (CITE, 2007). Contudo, aliada a estas elevadas taxas de actividade feminina associam-se os mais baixos salários da EU, aspecto que assume ainda proporções mais inquietantes quando nos reportamos à situação das mulheres imigrantes, dada, nomeadamente, a sua invisibilidade nas estatísticas (WALL; NUNES; MATIAS, 2005).

Estes dados numa primeira leitura podem ser descoincidentes com o relatório produzido pela organização Save the Children (2010) onde se afirma que Portugal é um bom país para se ser mãe. Contudo, quando se analisam os dados apresentados reduzindo a amostra aos países centrais, observa-se uma diminuição da posição de Portugal no *ranking*. Segundo a OECD (2009b) Portugal, por exemplo, é dos países que menos estímulos fiscais oferecem às famílias. Na Europa, apenas Espanha e Polónia têm incentivos mais baixos. No extremo oposto, Luxemburgo, Alemanha, França, Bélgica ou Áustria são os Estados onde mais compensa ter filhos (TOMÁS, 2011, no prelo).

As políticas de família caracterizam-se no nosso país pela sua baixa intensidade. Se analisarmos o gasto público com a infância nos países da OECD, o México é o país que gasta menos e a Noruega o que gasta mais. Portugal está na oitava posição dos países que gastam menos (OECD, 2009a).

Este é um dos factores explicativos para que, em 2010, o risco de taxa de pobreza para pessoas com menos de 18 anos (2010) se situasse em 22,9%. O risco abrange tanto crianças que vivem com adultos desempregados, como as que vivem em lares onde não há desemprego (REAPN, 2007).

Com a crise económica que assola a Europa e as opções que o Estado português adoptou, em resultado dos Programas de Estabilidade e Crescimento (PEC) e do Orçamento do Estado para 2011, foram alterados os critérios de atribuição de prestações e apoios sociais (regime não contributivo da segurança social, saúde e acção social escolar). O corte nos serviços e subsídios públicos terá implicações directas nas condições de vida das famílias e das crianças portuguesas.

LEVA
RIO
DOS
IMIGRANTES

%	Taxa de risco de pobreza infantil	Taxa de intensidade de pobreza infantil	Crianças que vivem em agregados familiares pobres com emprego	Crianças em agregados sem emprego	Impacto das transferências sociais no risco de pobreza infantil
Portugal	24	28	22	47	25
Média Europeia	19	22	13	9.5	44

Quadro 2 - Crianças em situação de pobreza, na EU e em Portugal.

Fonte: EU SILC (2006).

De acordo com o relatório da OECD (2009a) em Portugal, um país com uma distribuição de rendimentos relativamente desigual e salários baixos, há uma alta incidência de pobreza de trabalho, especialmente entre os casais onde um único membro ganha. Quase duas em cada três mulheres portuguesas têm trabalho remunerado, e a grande maioria (85%) têm um trabalho a tempo integral o que implica uma maior necessidade das crianças permanecerem nas instituições educativas. No entanto, muitas mulheres consideram as suas horas de trabalho como um obstáculo importante para passar mais tempo com seus filhos ou para ter um maior número de filhos.

Todas estas mudanças foram simultaneamente acompanhadas por um défice de medidas político-económicas e de mecanismos compensatórios como, por exemplo, uma política que considere um equilíbrio entre a relação vida profissional e a vida profissional das famílias, continuando a existir em Portugal insuficiências de equipamentos de apoio à família (acesso e custo), como creches, jardins-de-infância, lares, serviços de proximidade ou ainda o facto de as prestações sociais (abono de família, por exemplo), serem extremamente reduzidas, o que no caso das famílias com baixos rendimentos acaba por afectar significativamente a qualidade de vida das crianças.

De forma a não termos uma visão linear dos dados sobre as crianças portuguesas, uma vez que a quantificação nos dá apenas a unidimensionalidade da informação produzida, é necessário prestar atenção a outros dados e estabelecer análises mais densas entre eles de forma a dar conta da complexidade da realidade da infância em Portugal. Desta forma propomos um olhar mais detalhado a partir de algumas dimensões importantes na vida das crianças: educação, saúde e justiça.

3. Infância portuguesa e legislação: educação, saúde e justiça

Em Portugal as duas últimas décadas têm sido proficuas no que diz respeito à produção legislativa sobre a infância.

O reconhecimento social de que a criança é um sujeito de direitos, é directamente influenciado pelo conjunto de princípios que compõem a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que Portugal ratificou em 1990, apresentando-se, desta forma possibilidades renovadas de entender as especificidades da categoria geracional da infância, bem como as especiais responsabilidades da sociedade relativamente às crianças.

Considerando sempre a cautela que a sociologia do direito nos impele a ter, acerca da fraca relação entre produção legislativa e seus reflexos nas práticas sociais, de facto não podemos deixar de registar alguns diplomas legais que surgiram em Portugal, nestas duas últimas décadas, e que de alguma forma influenciaram a vida das crianças portuguesas. Iremos apresentá-los tendo em consideração diferentes âmbitos: educação, saúde e justiça.

3.1. Infância e Educação

O direito à educação é, sem dúvida, um direito fundamental para todas as crianças, de acordo com o artigo 28 da CDC. Concordamos com Tomasevski (2001, p. 5) quando defende que “muitos dos direitos individuais nunca serão alcançados por aqueles que são privados da educação, especialmente direitos relacionados com o emprego e segurança social. A educação funciona como um multiplicador, aumentando o exercício e usufruto de todos os direitos e liberdades individuais”.

Em Portugal, tal como noutros contextos, o discurso dos direitos da criança, está necessariamente ligado à promoção do discurso que valoriza a escola como espaço de excelência onde a criança deve passar grande parte do seu tempo. Nessa sequência, a produção legislativa, é uma das possíveis portas de entrada para podermos compreender de que forma, em Portugal, se tem vindo a investir para responder a estas exigências. É, portanto, o enunciado de algumas dessas iniciativas que a seguir elencamos.

Uma das principais características que marcou as últimas décadas da sociedade portuguesa foi a recuperação relativamente aos altos índices de analfabetismo. Em 1910, por exemplo, $\frac{3}{4}$ da sua população não sabia ler nem escrever, valor superior ao dos restantes países do Sul da Europa e muito distante da realidade do Norte da Europa.

Outros dados importantes de referir prendem-se com a educação pré-escolar e o ensino secundário, onde é possível observar a grande transformação “com taxas reais de escolarização de aproximadamente 1% em 1960, que atingem, respectivamente, 78% e 60% no final do período, e ainda a cobertura integral das crianças do 1.º ciclo do ensino básico desde 1980” (GEPE, 2009, p. 18).

No que diz respeito a taxas de abandono escolar e retenção, na última década verificou-se um importante decréscimo. Considerando, por exemplo, o abandono escolar, podemos verificar que Portugal tinha uma taxa de abandono escolar de cerca de 82% em 1998, e em 2004, apesar de elevada, diminuiu para 39,4%. Relativamente às taxas de retenção: no ensino básico havia, no ano lectivo 2004/2005, uma taxa média de 12,2% e em 2008/2009 diminuiu para 7,7%. No ensino secundário a taxa era de 33% no ano lectivo 2004/2005, tendo descido para 18% em 2008/2009 (GEPE, 2009).

No entanto, “apesar dos progressos verificados, [Portugal] entrou no século XXI ainda com uma parte significativa da população sem acesso a níveis elementares de informação – cerca de um milhão de portugueses encontrava-se nessa situação” (GEPE, 2009, p. 17).

No que diz respeito a indicadores legislativos nesta dimensão, temos de referir a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de Outubro) – que define, organiza e regula a educação das crianças (a partir dos 3 anos de idade), enquadrando-a enquanto direito público. Esta lei foi recentemente reformulada através da lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, que vem instituir a escolaridade obrigatória para as crianças e jovens portugueses até aos 18 anos de idade e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto).

Um outro diploma, com implicações importantes para as crianças até aos 6 anos de idade, foi a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro). Esta lei vem regular a forma como a nível nacional se deve organizar o atendimento às crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Decorrente desta lei, surge também no mesmo ano um outro diploma, através do Decreto-lei nº 147/97, no qual são definidas as responsabilidades dos municípios para operacionalizar a componente socioeducativa nos Jardins de Infância da rede pública. Estes dois diplomas remetem-nos para a criação de serviços socioeducativos para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, com algumas implicações em termos dos seus direitos.

Ainda no que diz respeito à caracterização das marcas da educação na infância em Portugal, devemos acrescentar que também no caso das crianças mais velhas, entre os 6 e os 10 anos de idade, aconteceram em Portugal algumas mudanças organizacionais nos tempos das crianças em contexto educativo. Assim, a partir da publicação do decreto-

lei nº 14460, de 26 Maio, 2008, define-se que as escolas de 1º ciclo do ensino básico (para crianças entre os 6 e os 10 anos de idade) deverão organizar actividades de enriquecimento curricular, tendo subjacente um duplo objectivo: dar resposta às necessidades das famílias, cujos horários de trabalho exigem e o promover o enriquecimento pedagógico e complementar das aprendizagens das crianças.

CARACT.

Se é possível afirmar-se que a promulgação destes diplomas vem alargar o âmbito de respostas institucionais para a infância, também não é menos verdade que o seu aparecimento vem reforçar a já ampla institucionalização das crianças portuguesas. Concordando com Moss e Petrie (2002), acerca da necessidade de pensar nas instituições que oferecem serviços socioeducativos a crianças, para além de meros espaços físicos, entendendo-os essencialmente enquanto espaços sociais, culturais, discursivos, nos quais as crianças são reconhecidas enquanto sujeitos activos, co-construtores das dinâmicas que aí acontecem, consideramos importante questionar os modos como estes serviços se têm vindo a organizar e a influenciar as possibilidades das crianças viverem os seus quotidianos em Portugal.

ANÁL.
DA CARACT.
EDUCACÃOQUEST.
SOBRE
EDUC.
INF.

Pensamos ser ainda relevante referir um conjunto de medidas, que, na última década, o Estado português lançou, com vista a combater as desigualdades e a exclusão social, a partir do exercício do direito à educação, nomeadamente, através dos Cursos de Educação e Formação (Despacho nº 453/2004, DR 175, Série II, Julho, 27) que atribuem uma dupla certificação: educacional e profissional para jovens, entre os 15-25 anos, que não tinham a escolaridade obrigatória. Outra medida política de territorialização e de discriminação positiva, no combate à exclusão social e ao abandono escolar, foi a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Medida (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996 - Programa TEIP e

Despacho normativo nº55/2008, de 23 de Outubro de 2008 - Programa TEIP 2).

3.2. Infância e Saúde

Em termos gerais, podemos afirmar que a saúde dos portugueses melhorou significativamente nas últimas décadas, em quantidade e em qualidade. Dados como a esperança de vida à nascença são um bom indicador do que acabou de afirmar: em 1960, as mulheres vivam em média até aos 66,4 de idade e os homens até aos 60,7 anos; em 2008, as mulheres portuguesas tinham uma esperança de vida de 81,8 anos e os homens de cerca de 75,8 anos (PORDATA, 2011).

PROMOÇÃO
GERAL SAÚDE

Vejamos, de forma breve, a anatomia jurídica relativa à saúde das crianças portuguesas a partir do artigo 24º da CDC que afirma que "1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito a gozar do melhor estado de saúde possível e a beneficiar de serviços médicos e de reeducação. Os Estados Partes velam pela garantia de que nenhuma criança seja privada do direito de acesso a tais serviços de saúde" (Convenção sobre os Direitos da Criança UNICEF, 1989).

As últimas décadas têm testemunhado uma melhoria de alguns indicadores como a taxa de redução de mortalidade infantil (com resultados que colocam Portugal no topo dos melhores indicadores do mundo), devido, entre outros factores, a melhorias nas condições de vida, alimentação e acesso e cuidados de saúde. Medidas como a implementação do Programa Nacional de Vacinação (NIP), permitiu a ampliação do programa nacional de vacinação a praticamente todas as crianças, ou ainda, a criação da Comissão Nacional de Saúde Materna, da Criança e do Adolescente (Despacho n.º 21929/2009, 01 de Outubro), são ilustrativas dos investimentos feitos nesta área. De referir, ainda, o desenvolvimento feito

PROMOÇÃO

ao nível da promoção da saúde oral, através da criação do Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral (Diário da República n.º 3, de 5 de Janeiro de 2005 e Despacho Ministerial n.º 153/2005 (2.ª série), tem como um dos seus principais objectivos a redução da incidência e prevalência das doenças orais nas crianças e jovens.

Verificou-se, também, um significativo avanço na redução do índice de transmissão de HIV da mãe/filho que era, em 1995, de cerca de 20%; e, em 2007, diminuiu para 2,5%.

A área da saúde tem sido também bastante activa na promoção de medidas legislativas e de redefinição de serviços, criação de outros e mudanças de práticas tendo em vista a defesa das crianças. Ilustrativo de tal facto, foi a elaboração, em 2008, do documento “Maus tratos em crianças e jovens - na saúde” elaborado pela Direcção-Geral da Saúde, aprovado pelo Despacho n.º 31292/2008, que define qual a acção do ministério da saúde no que diz respeito à protecção de crianças e jovens, nomeadamente o objectivo de “promover os direitos das crianças e dos jovens, particularmente a saúde, prevenindo a ocorrência de maus-tratos, a detecção precoce de contextos, factores de risco e sinais de alerta, monitorização e cuidados e de sinalização e/ou encaminhamento de identificados casos”. Abrange crianças e jovens com idade até 18 anos em diferentes contextos de vida, ou 21, se a intervenção tiver sido iniciada antes da idade adulta. Um outro mecanismo encontra-se regulamentado no Despacho n.º 117/2007 de 24 de Abril, o qual cria um projecto de declaração sobre as crianças e jovens em risco em saúde, coordenado pela Direcção-Geral da Saúde. Entre outros objectivos, este projecto visa o fortalecimento e ampliação da rede de Núcleos de Apoio a Crianças e Jovens em Risco em centros de saúde e hospitais em todo o país com atendimento pediátrico do país (actualmente existem 200 núcleos). Finalmente, de referir, a criação, através da Lei n.º

71/2009, 06 de Agosto, do regime especial para protecção das crianças e jovens com cancro.

Não obstante, temos que referir algumas linhas de fractura neste quadro de saúde das crianças portuguesas, nas quais destacamos dois processos: o encerramento de maternidades e a obesidade infantil. O movimento de encerramento de várias unidades de saúde, onde, também, se realizavam partos foi decretado pelo Ministério da Saúde em 2006 (Despacho n.º 7495/2006). Como afirma Matos (2010, p. 19) “face à geografia dos encerramentos, pode considerar-se que o Governo contribuiu para o agravamento das desigualdades regionais, reforçando a ausência/rarefação do sistema no interior do país, face à sua concentração nas áreas de maior densidade populacional” e, consequentemente, a sobreposição de uma lógica economicista à qualidade de serviços e interesses das populações, onde se incluem obviamente as crianças.

Outro dos indicadores preocupantes das crianças portuguesas é a questão da obesidade. De acordo com a Plataforma contra a Obesidade do Ministério da Saúde, estimou-se que em 2007, cerca de 30 % das crianças portuguesas, entre os 6 e os 10 anos de idade eram obesas, sendo esse índice um pouco mais baixo no caso de crianças até aos 6 anos de idade, que registavam uma percentagem de 25%. De acordo com Gomes et al. (2010), Portugal ocupa a segunda posição na lista de prevalência de obesidade infantil na Europa, na idade dos sete aos nove anos. Ainda de acordo com dados da UNICEF, em 2010, Portugal registava um dos níveis mais elevados de obesidade entre as raparigas adolescentes (UNICEF, 2010). Tem-se registado uma acção concertada entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação no sentido de enfrentar este problema, estando em curso alguns projectos de investigação que pretendem caracterizar com mais detalhe o problema,

nomeadamente o projecto MUN-SI e o Estudo de Prevalência da Obesidade dos Adolescentes em Portugal Continental.

3.3. Infância e Justiça

ALTER
PORTUGAL { As alterações do direito das crianças em Portugal têm especial relevo a partir de 1974, e podem ser caracterizadas algumas tendências de mudança em curso, concordando com Pedroso e Branco (2008, p. 67), no que respeita às tendências de “universalização/internacionalização/europeização e constitucionalização”, mas acrescentando, no caso específico do direito das crianças e jovens em Portugal, duas outras tendências que consideramos importantes: a “expansão da protecção e o movimento de (re) penalização dos jovens”.

No que diz respeito à tendência enunciada por Pedroso e Branco (2008), relativa à “universalização/internacionalização/europeização”, devemos referir que Portugal ratificou os principais documentos instrumentos internacionais relativos aos direitos da criança, nomeadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, que assegurou e reconheceu as crianças como detentores de direitos; a Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos da Criança (1996); a Recomendação 1286 (1996), da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, que define uma Estratégia Europeia para as Crianças; a Recomendação n.º R (98) 8, do Comité de Ministros do Conselho da Europa, acerca da Participação das Crianças na Família e na Vida Social.

No que diz respeito à tendência de *constitucionalização*, podemos referir que no que diz respeito ao direito das crianças em Portugal, encontramos a primeira medida expressa pela *Lei de Protecção à Infância*, de 27 de Maio de 1911. Temos no entanto de referir que apesar do pioneirismo na aprovação desta lei, só na revisão constitucional de 1976, e após a Revolução do 25 de Abril

aparecem pela primeira vez consagrados na Constituição da República, no seu artº 69, direitos específicos para a infância, no qual se salvaguarda a protecção especial das crianças em situações de “abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições [...] a especial protecção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal” e ainda a proibição do “trabalho de menores em idade escolar” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, 2005).

Merecem, neste artigo, especial destaque os direitos de provisão e protecção das crianças, tendo sido, também estes os direitos que tiveram mais desenvolvimento e expansão após 1974.

As duas décadas seguintes forma marcadas na nossa opinião pela tendência de *expansão da protecção*. A reforma do sistema jurídico de protecção das crianças é o marco desta tendência. Esta reforma levada a cabo, em Portugal, em 1999, permitiu, entre outros aspectos, uma separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos, colocadas ao abrigo da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro; Ministério do Trabalho e da Solidariedade) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (Lei Tutelar Educativa – Lei nº 169/99, de 14 de Setembro; Ministério da Justiça)⁶ e institui a Comissão Nacional para a Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

O novo ordenamento jurídico aprofunda e amplia o sistema de protecção de base sociocomunitária e de responsabilidade social colectiva, cuja filosofia se encontra já consagrada na lei que instituiu as, então, chamadas Comissões de Protecção de Menores (1991) e actuais Comissões de

⁶ Para saber mais sobre o assunto Cf. Santos (2004, 2010) e Carvalho (2005, 2010).

Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ). As parcerias assumem, nesta área, uma grande importância e um traço caracterizador do sistema de protecção às crianças em Portugal: o Estado em parceria com as autarquias e com as entidades associativas da comunidade (PEDROSO; BRANCO, 2008) têm tido um papel muito importante na defesa e na acção em prol dos direitos da criança.

NOVO
RECORD

Outro exemplo é o da proibição dos castigos corporais a crianças, através da revisão do Código Penal, Lei 59/2007 de 4 de Setembro, que expressamente consagra, pela primeira vez, no seu artigo 152 esta medida e protecção das crianças.

Finalmente de referir a última tendência, o *movimento de (re)penalização dos jovens*. Assistimos nas últimas duas décadas a uma tendência para a penalização das crianças e jovens. Apesar da lei actual permitir a aplicação de medidas tutelares educativas a quem comete factos tipificados na lei como crime, uma das últimas alterações legislativas veio criminalizar a violência escolar, que a 29 de Outubro de 2010 passa a ser crime público. O Conselho de ministros aprovou a criminalização da violência escolar para “maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações de liberdades e ofensas sexuais, a qualquer membro da comunidade escolar”, incluindo o *bullying*. O novo crime prevê que os alunos menores dos 12 aos 16 anos, praticantes de actos de agressão sejam sujeitos a “medidas tutelares educativas”, como suspensões, já que são inimputáveis para efeitos da lei penal.

O sistema de justiça para as crianças e jovens em Portugal caracteriza-se pela sua ambivalência, pelos seus diferentes ritmos, pela desigualdade no seu acesso e por uma dialéctica entre a invisibilização e a visibilização, protecção e culpabilização, ancorada na própria representação social da infância e das crianças. No que respeita às crianças e jovens, é de destacar as dificuldades em estabelecer balizas etárias coerentes, no que diz

respeito às suas responsabilidades civis e penais. Em Portugal, desde 1911, com a primeira Lei de Protecção à Infância, o limite de idade de responsabilidade penal situa-se nos 16 anos. As crianças menores de 16 anos de idade são abrangidas pela lei penal geral, o que significa que são consideradas adultos a partir de um ponto de vista penal, embora a partir do direito civil, sejam ainda considerados menores.

Caract.
E EXEMPLO

Segundo Javeau (2005, p. 381), “na maioria dos países, o direito comum fixa com precisão as idades em que as diversas ‘maturidades’ são proclamadas e por conseguinte supostamente adquiridas: sexual, civil, políticas, etc. Conforme o contexto institucional, essas idades podem variar consideravelmente”, sendo a análise da legislação portuguesa de tal ilustrativa. Fixa os 18 anos como a idade para se votar, para comprar bebidas alcoólicas (em 2010 subiu a idade legal para a compra das bebidas alcoólicas dos 16 para os 18 anos); os 16 anos para integrar o mercado de emprego, para deixar de ser imputável passando os seus comportamentos eventualmente criminosos a ser avaliados nos tribunais que julgam os adultos; os 12 anos para ser ouvido em processos de regulação de poder paternal e de promoção e protecção.

4. Infância portuguesa e (des)protecção: as crianças das margens

Falar dos direitos da criança, e neste ponto específico, de direitos de protecção é cada vez mais uma situação complexa. Embora tenha começado o seu percurso tardiamente, nas últimas décadas temos assistido a uma proliferação de programas e medidas nesta matéria, ainda que nem sempre articulados entre si e muitas vezes com um prazo de validade curto.

AUMENTO
NAS MEDIDAS
PROTECTIVAS

Vejamos primeiro, um quadro síntese da situação de *margem* em que continuam a viver muitas crianças em Portugal.

Situação das crianças	Dados
Crianças portuguesas mortas vítimas de violência familiar ou por morte violenta com causa indeterminada	3.7 em cada 100.000 – o nº mais elevado nos países centrais
Abandono de crianças com menos de 5 anos (2009)	173
Institucionalização	2008: 13,910 2009: 12,579
Taxa de desinstitucionalização	2006: 19% 2008: 27%
Em Perigo (CPCJ) (a)	2009: processo instaurados 28.401 (menos 3% do que em 2008): - Processos: Negligência: 36,2% (9168); Exposição a modelos de comportamento desviante: 17,4% (4397); Maus tratos psicológicos/abuso emocional: 14% (3554); Abandono escolar: 14% (3544); Maus tratos físicos: 7% (1777) - Aumento dos processos instaurados no grupo etário dos 0-5 anos - Principais instituições sinalizadoras: estabelecimentos de ensino (23,2%), seguido pelas autoridades policiais (17,8%); - A maioria das crianças é do sexo masculino (53,1%); - Número de crianças oriundas dos PALOP diminuiu; o de outros países aumentou

Quadro 3 - Caracterização da situação de alguns grupos de crianças em Portugal.

Fonte: Unicef (2003, 2010); ISS (2007); Sarmento (2008); CNPCJR (2009); Fernandes e Tomás (no prelo).

(a) Foram caracterizadas 25335 (89,1%) crianças e jovens quanto às principais situações de perigo motivadoras da intervenção.

O quadro anterior permite-nos traçar um retrato de algumas situações de *margem* que continuam a afectar as crianças portuguesas, apesar do desenvolvimento de algumas medidas a que já fizemos referência. É inquietante o número de crianças que continua a morrer em Portugal vítimas de violência familiar ou morte indeterminada e por outro lado, continua também a ser inquietante, apesar da tendência decrescente, o excessivo número de crianças institucionalizadas, sendo a tendência de desinstitucionalização pouco relevante.

No que diz respeito a este último aspecto, consideramos que as crianças que vivem em situação de institucionalização, continuam em Portugal, em muitos casos, a sofrer os efeitos de um espírito assistencialista e caritativo que marcou a história da institucionalização das crianças em termos gerais, também é uma marca da sociedade portuguesa. A história que envolve a institucionalização, subordinada durante séculos a visões deterministas e descontextualizadas de desenvolvimento infantil, a intervenções baseadas num paradigma caritativo e assistencialista, pouco respeitador dos direitos básicos da criança e muitas vezes pouco ou nada cuidadoso no que diz respeito à salvaguarda da imagem da criança como sujeito activo de direitos, como cidadão. É já no início do século XXI que assistimos em Portugal a um fenómeno de crescente sensibilidade face à situação das crianças institucionalizadas e das alterações legislativas e organizacionais que ocorreram desde 2007, com a promulgação de nova legislação nacional que criou o Plano DOM — Desafios, Oportunidades e Mudanças, com o objectivo principal de “qualificação da rede de lares de infância e juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil” (Despacho n.º 8393/2007, de 10 de Maio). Assistiu-se

em 2008, ao estabelecimento de 100 protocolos com a consequente desinstitucionalização de 25% das crianças/jovens⁷. A totalidade dos lares de Infância e Juventude da rede serão avaliadas e medidas específicas serão aplicadas para aqueles que se considerar que necessitam de melhorar a sua intervenção.

Um outro olhar sobre as crianças da *margem*, pressupõe também falar das crianças deficientes e dos seus direitos.

Em Portugal, só após o 25 de Abril de 1974 se começou a desenhar um Estado de Providência que nunca chegou a ser na sua plenitude, a que Santos (1999) designou de *quasi – Estado – Providência*. Esta situação ficou a dever-se a um conjunto de factores dos quais destacamos: o seu carácter tardio, o contexto internacional de profunda crise económica e o baixo nível de investimento público ao nível da assistência social, uma vez o sistema de protecção social excluía uma grande parte da população portuguesa, nomeadamente idosos, desempregados e, segundo Fontes (2009) as crianças com deficiência⁸ e respectivas famílias. De acordo com o mesmo autor, esta situação foi compensada de certa forma pela persistência, em Portugal, de uma sociedade providência forte baseada em relações de parentesco, vizinhança e amizade.

7 O Plano DOM encontra-se já implementado em 111 Lares de Infância e Juventude, abrangendo 3.844 crianças e jovens. Foram 286 os Técnicos Superiores que reforçaram já as Equipas destes Lares tendo, juntamente com os que já se encontravam ao serviço e com as respectivas Equipas Educativas, sido alvo de um investimento muito significativo ao nível formativo, entretanto consolidado através do acompanhamento regular das Equipas Locais DOM e da Supervisão Técnica, externa, regular e prestada por profissionais especializados ligados, nomeadamente, à comunidade científica. Todo este investimento implicou um financiamento de 2.016.772,45€ em 2008.

8 O interesse pelas crianças deficientes em Portugal nasce em simultâneo com o surgimento da Educação Especial e a defesa de um modelo de Escola para Todos (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, define no seu artigo 6.º, a universalidade do ensino básico de nove anos, obrigatório e gratuito, para todos os portugueses).

Se focalizarmos a atenção para as crianças deficientes, “apesar de se ter verificado um grande desenvolvimento sobre estes temas em diversos países, o conhecimento disponível sobre as deficiências e incapacidades em Portugal é manifestamente lacunar, de origem fundamentalmente experiencial, assistemático e não estruturado, não integrado e de difícil acesso” (CASANOVA, 2008, p. 4). Mais ainda, quando se “verifica o fortalecimento da correlação entre deficiência e discriminação, pobreza e exclusão social, fazendo com que as pessoas com deficiência continuem a figurar entre os mais desfavorecidos socialmente” (FONTES, 2009, p. 73). Inclusive do ponto de vista da sua invisibilidade estatística. Em Portugal, temos apenas os dados da população residente com 15 e mais anos com deficiência (INE, 2001).

Segundo Fontes (2009) ao focar sobretudo as pessoas com deficiência, e não a sociedade deficientizadora, as políticas de deficiência em Portugal pouco têm contribuído para uma transformação social. Considera mesmo que a abordagem política seguida tem sido parcelar, lenta e insuficiente. Contudo, refere que houve uma mudança considerável nas últimas décadas face a este grupo social.

Como já referimos, na década de 70, Portugal é palco de verdadeiras transformações e revoluções, em quase todos os quadrantes da vida nacional, nomeadamente ao nível social, económico e político. É nesta época, que o Estado Português, através do Ministério da Educação, decide responsabilizar-se pela educação das crianças e jovens deficientes, com a reforma do Ensino em 1973, através da Lei 5/73 (Reforma Veiga Simão) “que visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), tomando a seu cargo a responsabilidade do ensino integrado através das Divisões do Ensino Especial. Actualmente, através do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de

Janeiro, o estado português pretende valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente através da promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

(Crianças Cigana) Um outro grupo de crianças que sistematicamente é marcada pela exclusão é a das crianças ciganas. Em termos educativos, por exemplo, o quotidiano das crianças ciganas, sobretudo as meninas, nem sempre passa pela frequência da escola, ainda que tenham melhorado as taxas de frequência⁹, o absentismo continua elevado,

[...] quer seja através da diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos, com impacto a partir do final do 1º, tem sido considerado, desde o início da década de 90 do século XX, um problema social por entidades públicas¹⁰, professoras/es e técnicos/as superiores. [...]. Com efeito, dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, as comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que apresentam, a nível nacional e para os actuais três Ciclos de Ensino Obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar, embora este resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro destas comunidades (CASA-NOVA, 2006, p. 157-158).

9 Em 1996 instituiu-se o rendimento mínimo garantido e uma exigência para a atribuição do subsídio às famílias, foi a da frequência da escola pelas crianças ciganas. Trata-se de uma prestação pecuniária mensal do regime não contributivo, destinada a assegurar aos titulares e aos seus agregados familiares, em situação de grave carência económica recursos que contribuam para a satisfação das suas necessidades mínimas.

10 Cf. Despacho Normativo 63/91 de 13 de Março que criou o Secretariado dos programas de Educação Multicultural; o Projecto de Educação Intercultural (Despacho nº 170/ME/93 e 78/ME/95); em 2005 constituiu-se um grupo de trabalho informal para ajudar à compreensão do problema e também através da participação no projecto internacional "ROMAEDDEM - Promotion of Roma/Traveller Integration and Equal Treatment in Education and Employment. (CASA-NOVA, 2006)

5. Infância portuguesa e cultura

Assistimos na contemporaneidade a uma complexificação dos modos de vida das crianças, onde aspectos como a estruturação e (múltipla) institucionalização dos seus quotidianos, nomeadamente em ambientes potenciadores de agressividade e competição, remetem as crianças para processos de adultização precoce e, em virtude disso, de modos de vida anti-infância. A ideia principal não é necessariamente inédita, tendo sido já defendida por David Elkind (2003) em meados dos anos 1980, na obra *Sem tempo para ser criança: a infância stressada*. Em 2003 Elkind volta a questionar a prematura e desastrosa "adultização" das crianças, que na nossa opinião, é uma marca persistente no quotidiano das crianças portuguesas.

Um outro aspecto tem a ver com o facto de as crianças portuguesas serem, entre as crianças europeias, as que menos brincam com os pais: apenas 6% dizem fazê-lo regularmente (DURACELL, 2007), ao contrário do que acontece a nível europeu, já que, neste universo, 1 em cada 5 crianças afirma ter momentos de brincadeira diários em família. Ocasões especiais como o Natal ou aniversários são momentos nos quais os pais portugueses não despendem muito tempo para brincar com os seus filhos (9% em Portugal vs 15% na Europa). É ao fim-de-semana que as crianças se divertem com os pais, apresentando Portugal um dos valores mais altos da Europa (41% vs 27%). Com um quarto dos votos, os brinquedos continuam a ser a escolha número um nas brincadeiras das crianças portuguesas. Este número aumentou consideravelmente desde 2005, já que nesta altura apenas 16% das crianças afirmavam preferir os brinquedos. No entanto, a televisão continua a ser a actividade preferida em Portugal para as crianças passarem os seus tempos livres (22% em Portugal vs 11% na Europa). As raparigas apresentam a média mais alta nesta preferência (28%), enquanto 18% dos

rapazes preferem brincadeiras ao ar livre. Esta actividade conta este ano com apenas 8% dos votos das raparigas, fazendo das brincadeiras ao ar livre a terceira opção das crianças portuguesas no que toca a tempos livres (DURACELL, 2007).

Conclusões

A situação das crianças portuguesas, podemos afirmá-lo, é paradoxal e exprime as mudanças que ocorreram na sociedade portuguesa.

Na verdade, a infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Aliás, a própria ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças, nos procedimentos de “administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004); onde se jogam as prescrições e interdições na vida individual e colectiva das crianças, e nas instituições e práticas sociais que envolvem crianças. Essas mudanças exprimem-se em todos os planos: no peso das crianças no conjunto da sociedade, nas alterações da composição e estatuto familiar, na reorganização dos espaços-tempos da vida quotidiana, nas opções das políticas sociais e no que a crise do Estado Providência e as ortodoxias neo-liberais implicam na redistribuição e nas transferências sociais para as famílias, nos progressos tecnológicos e na invasão do espaço doméstico pelas tecnologias de informação e comunicação, na influência dos *media*, nas alterações ambientais e nos seus efeitos sobre a saúde infantil e, de forma mais geral, nas mudanças da escola e nas instituições para as crianças.

Em Portugal, muitas dessas mudanças ocorreram tardiamente, por comparação com grande parte dos países

européus. Por consequência, há uma concentração de muitas delas num espaço de tempo relativamente reduzido; mas o seu impacto é, por isso mesmo, mais sensível e notório, porque mais intenso. Em especial, nas últimas duas décadas, as mudanças encontraram um grande incremento. A análise da condição social da infância na sociedade portuguesa não poderia ficar completa sem levar em linha de conta o modo como se estabelecem e se difundem as representações sociais sobre as crianças. Ora, na sociedade portuguesa contemporânea, não apenas “as crianças são notícia” (PONTE, 2005), como se constituem como o objecto de uma produção científica muito ampla, crescente, diversificada e multidisciplinar. Dessa forma, a configuração simbólica da infância assume uma especial relevância.

Podemos afirmar que as representações sociais sobre as crianças tendem a situar a infância portuguesa na relação entre dois pólos: a crise e a esperança. Estes pólos não se contrapõem dicotomicamente, antes se relacionam, e por vezes se entrecruzam mutuamente numa *hibridez* representacional, não necessariamente contraditória.

Do lado da crise avulta a imagem de uma infância vítima de uma sociedade que não a respeita nem salvaguarda os seus direitos. Na verdade, nunca as crianças foram tão vivamente apresentadas na crueza do seu sofrimento: mortes sucessivas de crianças vítimas de negligência ou de sevícias e maus-tratos físicos (25, nos últimos 5 anos), frequentemente no contexto intra-familiar; crianças vítimas de violência sexual, no âmbito de redes pedófilas, nomeadamente em contextos institucionais públicos (como a Casa Pia de Lisboa); crianças vítimas de erros judiciais, etc.

Além disso, outros indicadores convergem nesta ideia de crise: as informações sucessivas de situações de doença (o aumento das alergias, os sintomas de risco cardio-vascular, as doenças respiratórias), de mal-estar físico (o aumento da obesidade ou de

situações de anorexia) ou psicológico (o aumento de situações diagnosticadas de depressão infantil ou de hiperactividade).

Mas a ideia de crise aparece também, no senso comum e especialmente nos *media*, associada às crianças como agentes de violência ou de disrupção social. Neste domínio, as situações de comportamentos desviantes de crianças, de indisciplina e violência nas escolas, de *bullying*, ou, mais difusamente, os comportamentos anti-sociais das crianças, tidas, por exemplo, como consumidoras compulsivas e “birrentas”, “incapazes” de uma cultura do esforço, da disciplina e da aprendizagem, configuram o lado mais expressivo da crise de uma (ideia de) infância “naturalmente boa”, herdada das concepções rousseauianas do “bom selvagem”.

Estas representações não eliminam, no entanto (pelo contrário, associam-se muito frequentemente), a ideia da infância como a geração que, pelo estudo e pelo aumento das qualificações, resgatará o país da sua inferioridade perante os outros países mais desenvolvidos.

A infância aparece – uma vez mais, no senso comum e nos *media* - simbolicamente (e de novo) revestida da esperança de desenvolvimento e de progresso social da sociedade portuguesa: é do aumento da qualificação das novas gerações, saídas da escola com elevados padrões de formação, que se esperam as mudanças do modelo de desenvolvimento e a criação de riqueza....

PARADOXAL
Em suma, o paradoxo da infância contemporânea revela-se no facto das crianças concentrarem a esperança colectiva, quando há cada vez menos crianças em Portugal e o horror e a tragédia tomam conta da descrição mediática da sua vida. Ao mesmo tempo, emergem discursos que diabolizam as crianças, no regresso a concepções que fizeram história há três séculos atrás (sucodem-se queixas ao consumismo infantil e ao “egoísmo” dos filhos; hotéis e restaurantes vedam o acesso a crianças; expande-se o medo perante bandos infanto-juvenis e meninos na rua, etc.).

A insegurança infantil caminha a par da insegurança dos adultos perante a situação das crianças. Mas, ao mesmo tempo, reinventa-se a esperança do resgate da situação actual pelas crianças (no plano individual, nomeadamente por efeito da confiança depositada em que os filhos garantam a transmissão do dom ou a mobilidade social ascendente; no plano colectivo, por efeito da defesa de que as novas gerações “qualificadas” poderão ser protagonistas de um novo modelo de desenvolvimento social). A polaridade entre a crise e a esperança define, em síntese, o quadro paradoxal da representação simbólica da infância portuguesa contemporânea. Mas, afinal, é na polaridade entre a crise e a esperança que vive a sociedade portuguesa contemporânea, como um todo...

Referências

ALMEIDA, Ana; WALL, Karin. Família e quotidiano: movimentos e sinais de mudança. In: BRITO, J. Brandão de (Org.). **O país em revolução**. Lisboa: Notícias, 2001. p. 277-307.

CARVALHO, Maria João. Jovens, espaços, trajectórias e delinquências. **Sociologia**, Lisboa, n. 49, p. 53-70, 2005.

CASANOVA, José. Pessoas com deficiências e incapacidades: um inquérito nacional. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Comunicação...** Lisboa: APS, 2008. p. 1-19.

CASA-NOVA, Maria José. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interações**, Santarém, n. 2, p. 155-182, 2006.

CITE. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. **Mulheres e homens**. Trabalho, emprego e vida familiar. Alguns indicadores 2007. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007.

CNPCJR. **Relatório Anual de Avaliação da Actividades das CPCJ 2009**. Lisboa: Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, 2010.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, 2005.

CUNHA, Vanessa. **O lugar dos filhos**. Ideais, práticas e significados. Lisboa: ICS, 2007.

DURACELL. European Toy Survey 2007. Disponível em: < http://www1.duracell.com/toys_europe/process.asp>. Acesso em: 25 de julho de . 2011.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança**. A infância estressada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EUROSTAT. Europe in figures. **Eurostat yearbook**, 2010. Disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-10-220/EN/KS-CD-10-220-EN.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2011.

EU SILC. EU Survey on Income and Living Conditions, (EU-SILC) 2005. Cork: Central Statistics Office, 2006.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. The Evaluation of the impact of the EU instruments affecting children's rights with a view to assessing the level of protection and promotion of children's rights in the EU: report on Portugal. In: PUBLIC POLICY AND MANAGEMENT INSTITUTE. **Evaluation of the impact of the EU instruments affecting children's rights**. Lithuania: PPMI, no prelo.

FONTES, Fernando. Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Coimbra, n. 86, p. 73-93, 2009.

GEPE. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. **50 Anos de estatísticas da educação**. Lisboa: GEPE, 2009.

GOMES, Susana; ESPANCA, Rosa; GATO, Ana; MIRANDA, Cristina. Obesidade em idade pré-escolar: cedo demais para pesar demais! **Acta Médica Portuguesa**, Lisboa, v.23, n. 23, p. 371-378, 2010.

INE. Instituto Nacional de Estatística. **XIV Recenseamento Geral da População**. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2001.

_____. Anuário Estatístico de Portugal 2006. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estatística, 2009.. Disponível em: < http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main>. Acesso em: 25 de julho de . 2011.

ISS.

INSTITUTO DE SEGURANÇA SOCIAL. Plano de Intervenção Imediata. Relatório da Situação de Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento. Lisboa. ISS, 2007.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objectivo dar a uma ciência social da infância? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, 2005.

MATOS, Ana. De longe se faz «parto»! Os movimentos de protesto sobre o encerramento de maternidades em Portugal enquanto modalidade legítima de participação cidadã nas decisões políticas. **Cabo dos Trabalhos**, Coimbra, n. 4, p. 1-21, 2010.

MOSS, Peter; PETRIE, Pat. From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood. New York: RoutledgeFalmer, 2002.

OECD. Directorate for Employment, Labour and Social Affairs. **Doing Better for Children**. Paris: OECD, 2009a.

_____. **Taxing Wages 2007-2008**: 2008 Edition. Paris: OECD, 2009b.

PEDROSO, João; BRANCO, Patrícia. Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mudanças do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças em Portugal. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Coimbra, n. 82, p. 53-83, 2008.

PONTE, Cristina. **Crianças em notícia**. A construção da infância pelo discurso jornalístico. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

PORDATA. Base de dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <http://www.pordata.pt/site/>. Acesso em: 25 de jul. de 2011.

PORTUGAL, *Sílvia*. Retórica e acção governativa na área das políticas de família desde 1974. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 56, p. 81-92, 2000.

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon**. An introduction to a series of national reports. Eurosocial - Report 36/1991. Vienna: Vienna European Centre, 1991.

REAPN. Rede Europeia Anti-Pobreza-Portugal. **Indicadores sobre a pobreza**. Portugal e União Europeia. Porto: REAPN, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The welfare state in Portugal: between conflicting globalizations. *Oficina do CES*, Coimbra, n. 140, p. 1-35, 1999.

_____. (Dir.). **Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa**. Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa; CES; Universidade Coimbra, 2004.

_____. (Dir.). **Entre a lei e a prática**. Subsídios para uma reforma da Lei Tutelar Educativa. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa; CES; Universidade Coimbra, 2010.

SARMENTO, Manuel. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. (Org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. Os Olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. **Relatório do estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: CNE, 2008.

SAVE THE CHILDREN. Facing the Challenges. International Save the Children Alliance. **Annual Report 2004**. London: Save the Children, 2004.

_____. **Women on the front lines of health care: state of the world's mothers 2010**. United States: Save the Children, 2010.

TOMÁS, Catarina. Direitos da criança na sociedade portuguesa: Qual o lugar da criança? **Revista Da Investigação às Práticas**, (2011), (no prelo).

TOMASEVSKI, Katarina. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. **Right to Education Primer N. 3**. Stockholm: SIDA, 2001. Disponível em: <http://www.right-to-education.org/>. Acesso em: 25 de Julho de 2011.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989.

_____. Situação Mundial da Infância 2003. **Educação especial**. Celebrando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: UNICEF, 2003.

_____. Situação Mundial da Infância 2006. **Excluídas e invisíveis**. Nova Iorque: UNICEF, 2007.

_____. Situação Mundial da Infância 2011. **Adolescência: uma idade de oportunidades**. Nova Iorque: UNICEF, 2010.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da educação na construção da cidadania. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 12, p. 1-9, 2007.

WALL, Karin; NUNES, Cátia; MATIAS, Ana. **Immigrant women in Portugal: migration trajectories, main problems and policies**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2005.

Capítulo 6 - **TIMOR LESTE**



Vinda Anca Dina
Memória 1973

▲ Alunas timorenses no período do colonialismo português



▲ Alunos timorenses no período do domínio indonésio



▲ Alunos timorenses no período do domínio indonésio



▲ Alunos timorenses nos dias atuais



▲ Alunos timorenses nos dias atuais.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

**A VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES TIMORENSES
SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA EM TIMOR-
LESTE NO DECORRER DA HISTÓRIA**

Afonso Maia¹, Benvinda L. da R. Oliveira², Márcia Vandineide
Cavalcante³, Silvestre de Oliveira⁴

O respeito mútuo, um respeito sem fingimento e sem rotinas, um respeito bem intencionado, que todos os dias se ilumina de argumentos novos e todos os dias se sente pequeno diante da sua aspiração, poderá servir de base, dentro da obra educacional, a um movimento de resultados eficientes, no problema urgentíssimo da salvação do mundo pela garantia unânime da paz; (Cecília Meireles).

Timor-Leste: situação demográfica da ilha

Como se diz filosoficamente: “ninguém ama o que não conhece”, aqui queremos deixar uma imagem desse primeiro

-
- 1 Funcionário Público, da Direcção Educação Regional II-Dili/Timor-Leste.
 - 2 Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e –UNTL/ Dep. da Língua Portuguesa.
 - 3 Professora da Rede Estadual e Municipal de Pernambuco- Brasil, atuou como professora em Timor-Leste durante 4 anos.
 - 4 Funcionário Público, da Direcção Nacional de Transportes terrestres do Ministério das Infra-Estruturas da RDTL.

Estado Soberano neste novo Milénio. Timor quer dizer “Oriente”, é uma ilha em que, no dizer de Camões, “o sol nasce primeiro”, fica situada entre duas grandes nações: Indonésia e Austrália. Podemos destacar dentre as muitas características da cultura timorense que a receptividade e a curiosidade são aspectos que estão muito presentes no povo do Timor.

O Timor tem uma cultura muito diversificada e preservada, inclusive nas histórias contadas pelas pessoas mais idosas, como as maravilhosas lendas timorenses.

Foi a partir duma dessas lendas que os antepassados e os presentes afirmam que a ilha de Timor, começando em Lautém, que fica na ponta leste do país e terminando em Cupão que pertence a Indonésia, é esguia como o corpo de um crocodilo, e a parte central assemelha-se à barriga de um crocodilo. Muitos timorenses chamam o crocodilo de “antepassado ou avô” e, por esse motivo, muitos dos netos desse avô, os timorenses, não comem a carne de crocodilo.

Conta essa lenda que o crocodilo foi salvo por uma criança, um rapazito que por acaso ouviu um gemido, foi em direcção donde provinha esse rumor e viu o animal prestes a morrer por falta de água o qual o transportou para uma ribeira. De acordo com a lenda se diz que o formato da ilha se deve ao fato de que o referido crocodilo se transformou no que é hoje o território timorense.

Em relação às línguas de Timor-Leste, além da opinião do poeta Sylvian, acima referida, o grande historiador de Timor-Leste, Thomaz (1998), afirma serem trinta e uma línguas, incluindo os dialectos, no entanto, o linguísta australiano Hull e Eccles (2005) na sua investigação recente afirma que as línguas nacionais desse novo país são apenas dezasseis.

Timor-Leste: um breve olhar sobre o passado e o presente

O historiador Thomaz (1998), revela na sua incerteza que os portugueses chegaram a Timor provavelmente por volta de 1514 ou 1515. A partir de então as visitas dos portugueses nas terras timorenses eram bem frequentes e cada vez mais duradouras, especialmente por parte dos missionários católicos.

Pela inexistência de documentos escritos antes da chegada dos portugueses, torna-se difícil reconstruir a história de Timor-Leste.

Sabe-se que a ilha foi frequentada, pelo menos desde século XII, por mercadores chineses em busca de sândalo. Era também frequentada pela rede mercantil dos jaus, ou javaneses, constando em 1365 da lista de territórios que pagavam tributo ao reino hindu de Majapahit, na Java oriental. Em finais de século XV começa a ser referida na literature náutica árabe (GERTII, 2002).

A bandeira portuguesa foi içada nesse país de “*lafaek*” (crocodilo em língua Tétum), durante quatro séculos e meio e, em 1975, foi forçosamente substituída por outra bandeira, “*merah putih*” (“vermelha branca” em língua indonésia), que pertence à ilha vizinha, Indonésia, mas esteve no haste apenas, duas décadas e meia.

A invasão da Indonésia data-se a partir do dia 7 de Dezembro de 1975, na madrugada desse dia, a cidade de Díli foi coroadada de bombas e canhões dos invasores. Muitas pessoas, dentre elas crianças, ficaram traumatizadas e muitas delas órfãs.

De acordo com Gomes (2001) mesmo depois de 24 anos de permanência dos indonésios em Timor-Leste, outrora Timor Português, nem a Indonésia conseguia derrotar a resistência

Panorama Timor
história Timor

Proc.
COLONIZAÇÃO

timorense, nem o Timor conseguia derrotar a Indonésia. No entanto, o massacre de Santa Cruz, de 12 de Novembro de 1991, marcou o ponto de mudança na história de Timor. Esse Massacre, que ocorreu no Cemitério de Santa Cruz, foi na ocasião da missa de sétimo dia de um jovem militante timorense, chamado Sebastião Gomes.

A repercussão do Massacre de Santa Cruz, na opinião de Gomes (2001), não se deu pelo fato de ter sido o único a ter ocorrido naquela altura, pois muitas outras tragédias ocorreram, inclusive com maior gravidade. Mas, devido ao fato de este ter sido visto e filmado por jornalistas estrangeiros e ter sido divulgado pela média, permitindo o conhecimento das informações para todo o mundo, houve uma grande reação por parte da comunidade internacional.

Após o referendo de 30 de Agosto de 1999, organizado pela Organização das Nações Unidas, a maioria do povo timorense, 78,5 %, optou pela independência. Em 25 de Outubro do mesmo ano foi o fim da ocupação Indonésia. Verifica-se, nesse mesmo dia que as Nações Unidas a cargo da UNTAET passou a administrar temporariamente o território timorense (GOMES, 2001).

Naquele momento as Nações Unidas tinham como um dos líderes em Timor-Leste o brasileiro Sérgio Vieira de Melo, que com seu carisma e comprometimento ao exercer seu importante papel naquele país, conquistou simpatia, admiração e respeito da comunidade timorense. Esse diplomata morreu de forma trágica em missão no Iraque.

O dia 20 de Maio de 2002 marcou uma nova história na vida desse povo, pois foi içada a sua própria bandeira e reconhecida pelo mundo internacional. Hoje, Timor-Leste é um país independente, após meio milénio sob a suserania de Portugal e posteriormente do invasor indonésio.

As fases da história em que Timor-Leste foi atravessando, como já dissemos, marcaram também a infância de muitas crianças desse país.

Segundo Hagége (1996) a infância de uma criança é realmente fase da vida mais rica e variada em termos de potencialidades.

A infância das crianças timorenses apresenta alguns aspectos distintos no decorrer da história em que o país atravessou.

É com base nesse período da vida que pretendemos elaborar o presente trabalho, ouvindo as vozes dessas crianças em épocas diferentes, que marcaram a história desse país, o qual possui o símbolo cultural o "LAFAEK" como já citado, é uma das marcas de identidade do Timor.

Efectivamente, vimos que a história da Nação timorense tem uma relação com a criança desde a lenda que se conta sobre a formação do seu território, como também do Massacre de Santa Cruz que atingiu inúmeras crianças e jovens e que para o povo timorense teve muita relevância.

Foi pensando nisto que resolvemos fazer um apanhado histórico sobre o pensar de alunos e professores timorenses a respeito dos Direitos das crianças desse país, pois as mesmas, como crianças e professores, nos diferentes tempos em que se divide a história do Timor, têm um papel extremamente importante na Nação.

Não pretendemos aqui fazer um estudo de Leis que existiam ou que hoje existem em relação à criança timorense, pretendemos sim relatar a fala de pessoas que entrevistamos e que fazem parte de todo esses contextos históricos, os quais necessitamos entender um pouco mais, especialmente focando o contexto escolar.

Iniciamos essa parte baseando-nos no pensamento de Vayer et al. (1999), que nos chama a atenção de que todas as

crianças, sejam de que raça for, têm “ muitas potencialidades, diferentes de um indivíduo para outro, em função do acaso que preside à distribuição genética; estas potencialidades emergem ao mesmo tempo que o desenvolvimento das funções de relação”.

A relação que as crianças timorenses têm com o passado e o presente está bem marcada nas suas vidas quotidianas. A presente análise baseia-se em questionários escritos, como dito anteriormente, que têm como público-alvo alunos e professores das três épocas, nomeadamente:

- 1) alunos e professores no período do colonialismo Português;
- 2) alunos e professores no período do domínio Indonésio;
- 3) alunos e professores do Timor-Leste independente.

Procurou-se fazer perguntas claras e objectivas que salvaguardassem insinuações directa ou indirectamente quanto ao nosso pensamento a respeito do tema em estudo pretendendo, assim, não influenciar as respostas dos entrevistados.

Para esta análise, entrevistamos 37 alunos e 37 professores timorenses, totalizando assim 74 pessoas, oriundas de Distritos variados. Realizamos as entrevistas de forma individual, a escolha dos entrevistados foi feita verificando o papel de aluno e de professor e considerando o período histórico vivido por cada um. Ouvimos também alguns outros depoimentos que nos ajudaram na análise dos dados, inclusive serão relatados no decorrer do texto, alguns fatos presenciados por Benvinda e Silvestre, também autores desse trabalho.

O número de perguntas varia devido à especificidade de cada Período: para os alunos do tempo português e indonésio, apenas 5 perguntas; já para os professores do tempo Português e Indonésio, oito perguntas e, para os professores e alunos do

tempo actual, achamos pertinentes acrescentar mais alguns itens, perfazendo um total de 12 perguntas para este último grupo.

As perguntas eram normalmente de carácter qualitativo, sobretudo perguntas abertas, com o objectivo de reflectir as opiniões dos entrevistados sobre os direitos das crianças em geral e, em especial, das crianças timorenses no decorrer dos períodos acima citados.

É importante salientar que os questionários foram elaborados e aplicados nas duas línguas co-oficiais do país, Português e Tétum, pois nem todos os entrevistados possuem proficiência em Língua Portuguesa.

Os questionários em Língua Portuguesa foram destinados aos alunos e professores do tempo de colonização portuguesa, professores do tempo actual e alguns alunos do tempo actual.

Os questionários em Língua Tétum foram aplicados para os alunos do tempo Indonésio, para alguns do tempo actual e para os professores do tempo indonésio.

A língua é um factor importante na nossa comunicação diária e ela “constitui sempre o elemento agregador da sociedade”, salienta Vayer e Destrooper (1976, p. 160). Veremos, no decorrer da análise histórica, que em Timor-Leste a questão linguística tem uma relevante relação com os Direitos da criança, por ter havido imposições quanto ao idioma a ser falado nos dois períodos anteriores ao Timor independente.

No tempo colonial, a Língua Portuguesa era a língua oficial e, no período da invasão indonésia, o português foi banido e a Língua Indonésia surgiu como língua oficial. Mais tarde, quando Timor-Leste obteve a sua independência, o Português veio novamente se tornar língua oficial, mas desta vez ao lado do Tétum como línguas co-oficiais desse novo país.

Muitos jovens e crianças que nasceram no período em que a Indonésia ocupava o território timorense, desconheciam a Língua Portuguesa, mas não totalmente, porque muitos deles falavam o Tétum praça⁵ e parte do léxico dessa língua é de empréstimo do Português.

Em seguida, passaremos a fazer a análise de dados obtidos a partir dos questionários aplicados, não com a finalidade de esgotarmos o assunto, mas sim para que possamos refletir um pouco mais sobre as crianças dessa Nação.

A voz de alunos e professores no período do colonialismo português

Tomando como referência trinta entrevistados, quinze alunos, com uma idade média de quarenta a cinquenta anos, e quinze professores, com idade de 54 a 60 anos, apresentaram as suas respostas à pergunta de número 1:

- O que você sabe sobre o direito das crianças? (pergunta para os alunos).
- O que você compreende que a criança deve ter como direito? (para os professores).

6 alunos e 9 professores responderam que a criança deve ter como direito a **educação**; e 7 professores e apenas 1 aluno reconheceram que a **vida** era importante para uma criança. Destacam-se também as respostas como: **amor, carinho, cuidado, atenção dos pais**, (5 alunos), no entanto, nenhum

5 Tétum praça: existe duas variantes da Língua Tétum, sendo uma o Tétum Têrik, falada apenas em determinadas regiões do Timor-Leste e a outra variante denominada Tétum praça ou Tétum Dili, variante esta elegida como língua co-oficial juntamente com a Língua Portuguesa.

professor se referiu a esses sentimentos. De igual modo, os professores citaram que a criança devia ter o direito a: **casa, nome, nacionalidade, não trabalhar** e à **assistência social**, esses itens não foram citados pelos alunos.

Dar nome a uma criança é importante, pois é a marca da sua identidade e os timorenses, ao atribuírem aos seus filhos essa marca de identidade, recorreram aos antropônimos portugueses.

Na opinião de Carvalho (2004), 98% dos nomes próprios dos timorenses e 70% dos apelidos desses são de origem portuguesa. No entanto, queremos salientar que, na sociedade tradicional timorense, encontram-se antropônimos de raízes autóctones, como por exemplo: Maudia, Bidia, Mausesta, Ameta etc. tendo significados relacionados a suas culturas

Ainda para a mesma pergunta, 6 professores referiram que a **saúde e protecção** eram importantes para a vida da criança e somente 3 alunos se referiram a essa questão.

Queremos salientar que para cada pergunta os entrevistados seleccionaram mais de um item, por exemplo, uma resposta para essa primeira pergunta poderia citar três itens ao mesmo tempo, assim ocorre com a maioria das perguntas referentes a todos os Períodos; como no seguinte caso: resposta à pergunta de número 1- criança deve ter como direito: **educação, protecção e carinho**.

Em relação à pergunta de número 2:

- Das coisas que você citou acima, a quais delas você tinha direito quando você era criança? (alunos)
- Das coisas que você citou acima, a quais delas as crianças na localidade onde você trabalhava tinham direito, na época em que Timor era Colónia portuguesa. (professores)

8 alunos manifestaram-se que tinham direito à **educação** quando eram crianças e apenas 2 professores manifestaram o

mesmo. Dentre os demais professores entrevistados, alguns responderam: **protecção, habitação, alimentação** e ter um **nome**. Os outros alunos deram como respostas: **liberdade em expressar/movimentar, amor, e vestuário**.

Destacamos, nas respostas dos professores, que houve uma resposta afirmando que atribuir um nome a uma criança é um acto importante. Como já vimos esse item já foi relatado na resposta de número 1.

Pergunta de número 3:

- = A que você acha que deveria ter tido direito quando era criança, mas não teve? (alunos)
- = Você sabe se naquela época havia alguma lei de protecção à criança? (professores)

Foram identificados 7 alunos os quais manifestaram que não tiveram direito quando eram crianças em **dar opinião** (3); **continuar estudos** (2); **família completa/pais juntos** (1) e **viver livre** (1).

Em relação às respostas dos professores, 4 afirmaram que **desconheciam se havia alguma lei de protecção à criança**. Naquela época, 8 afirmaram que **não havia nenhuma lei** e 3 entrevistados não responderam à questão.

Na realidade, naquele tempo em Timor, havia uma ausência de informação, quer através do rádio (e na altura ainda não havia televisão), quer por meio de jornais ou livros. Eram realmente muito limitadas as informações, pois só havia uma editora do jornal: "A Voz de Timor", por isso não é de admirar que a maioria dos professores ignorasse ou desconhecêssem leis de protecção à criança em qualquer parte do mundo.

Pergunta de número 4:

- = Na época em que você era criança, o que você achava **bom** e o que você achava **mau** na escola em que você estudava? (alunos)

- = De um modo geral, na sua opinião, o que era **bom** e o que era **mau** para as crianças naquela época? (professores)

Nessa pergunta, no que diz respeito aos aspectos que foram considerados como **bons** na escola em que o aluno estudava, 7 responderam que podiam ter **oportunidade em conviver com os colegas**, tinham direito à **assistência médica**, os **professores eram atenciosos e podiam estudar**.

No que concerne aos aspectos que foram considerados como **maus**, 8 alunos referiram-se aos **castigos infringidos pelos professores e pais**, (3) **discriminação por ser falante da língua Makasae e Naweti**, (1) (duas línguas nacionais de Timor-Leste), 1 aluno achou que a aula de **matemática era má**, outro ficou desiludido por não ter nascido na Europa ou na América e não ter as mesmas oportunidades que as crianças dessas outras nações têm e um outro referiu-se à **opressão dos militares Indonésios** e uma resposta foi evasiva, não estava clara.

A partir dessa referência em relação aos militares da Indonésia, apesar de estarmos a analisar o período que decorreu no tempo dos portugueses, inferimos que a pessoa deu continuidade aos seus estudos no tempo indonésio, continuando numa fase em que ainda era criança.

Na realidade, as crianças timorenses envolveram as suas vidas em várias fases diferentes em que Timor-Leste atravessou.

A afirmação anterior é ratificada através das respostas que os alunos timorenses procuram dar às questões apresentadas nas entrevistas.

Os mesmos autores salientam que:

As qualidades do ser da criança, as suas características próprias, assim como as suas qualidades comparadas às dos outros [avanço, atraso no desenvolvimento geral, comportamentos diferentes...] são as

manifestações aparentes da qualidade das trocas que este ser da criança efectuou com o mundo que a envolve (VAYER; DESTROOPER, 1976, p. 16).

Retomamos a pergunta de número 4, sobre a opinião dos professores referente ao que era considerado como **bom** para os alunos na era da colonização portuguesa; 4 professores são de opinião que havia **bons resultados na aprendizagem** dos conteúdos ensinados na escola, o que, segundo eles, era o necessário para que o aluno estivesse preparado para enfrentar o futuro; 3 manifestaram-se afirmando que era bom para **favorecer aos “liu-rai”** (quer dizer, “régulos”) e **os ricos**; 1 pessoa achou que o **castigo** era bom e a disciplina e a ordem também.

Em relação ao que era considerado como mau; 5 professores manifestaram-se que a educação não era para todos; 2 referiram-se ao castigo e à violência; 1 citou que não havia tempo para a criança brincar e outro revelou que não havia liberdade para se expressar.

Pergunta de número 5:

- Quando você era criança, passou por alguma situação em que alguém não respeitou os seus direitos? Se sim, conte como você se sentiu. (alunos)
- Quais eram as normas exigidas na escola para que as crianças cumprissem? (Professores)

Resumindo as respostas dos alunos, 3 manifestaram-se afirmando que **não tinham direito em dar as suas opiniões**, 2 referiram-se à **pressão psicológica infringidas pelos militares indonésios**, e outras respostas, como: **maltrato dos pais/madrasta, pelos colegas adultos e trabalho forçado**, foram dadas por 3 alunos e 7 optaram pelo silêncio.

Os alunos, ao referirem que “não tinham direito em dar as suas opiniões”, pensamos nos anos sessenta a setenta, surgindo assim, a imagem da criança daquele tempo que é bem diferente

relacionando com o tempo actual. Podemos dizer que, naqueles anos, a criança vivia num mundo fechado, não tinha acesso a quase nada comparando com as crianças da actualidade. Naqueles tempos, as crianças, na sua maioria, eram mais submissas, talvez por não terem sido influenciadas por televisão ou por outros meios de comunicação, aliás, quase tudo era diferente.

Actualmente, em Timor, uma criança, quando vai à escola a uma distância não muito longe da sua casa, pede “dinheiro” para o “*mikrolet*” (transporte muito comum em Timor, similar ao micro-ônibus) e às vezes a mãe diz-lhe: “Olha, no meu tempo a minha escola ficava longe 3 vezes mais do que a tua no entanto ia e regressava com os meus pés!” A criança tem a resposta na ponta da língua: “isso era antes mama, o tempo mudou”.

Em relação às respostas dos professores, 8 responderam que as normas exigidas na escola eram: **assiduidade/frequência**, mais 7 deram respostas quase idênticas que eram **pontualidade/horário** e um número variável entre 1 a 3 expressaram que as normas exigidas para que as crianças cumprissem eram: **norma militar, Deus/religião, pátria, família, falar só língua portuguesa, obediência/disciplina, trabalho, estudar/decorar as lições, usar uniformes, pagar mensalidade/propina mensal e respeito**.

Vale ressaltar a resposta do professor quando referiu que uma das normas exigidas para que as crianças cumprissem naquela altura era “**estudar/decorar as lições**”. Isso nos faz lembrar, recuando aos anos de 1970 a 1975, em que nas escolas timorenses as crianças eram obrigadas a decorar os nomes dos rios que nasciam na Espanha e iam desaguar em Portugal, os caminhos de ferro por onde passavam os comboios, etc. Na altura, algumas crianças apenas imaginavam o que seriam de fato rios e comboios, pois, em Timor, não havia e nem há comboios, porém há ribeiras e todos os outros aspectos geográficos do

Timor que na altura eram desconsiderados e nem ao menos mencionados nas aulas.

As crianças de hoje já podem ver através da televisão comboios e outras coisas que eram citados naquela altura durante as aulas.

Em seguida reportamos as perguntas destinadas apenas aos professores.

Pergunta de número 6:

- De que forma os alunos eram punidos se não cumprissem as normas exigidas pelo sistema escolar português?

Quanto à forma como os alunos eram punidos, as respostas dos professores variaram de 1 a 4, entre as quais destacamos: **castigo (ajoelhar /humilhar/ bater/ pontapés/ palmatória/ bofetada/ reguada); expulsar; trabalhos e limpar casa de banho.**

Pergunta de número 7:

- Você **sabia** a quem reivindicar qualquer melhoria para as crianças timorenses naquela época? Havia alguma possibilidade? Explique.

Em relação a essa pergunta, 5 professores responderam que sabiam e havia a **possibilidade em recorrer à igreja** (aos padres/missionários); 3 deram respostas negativas, um afirma que recorria ao **inspector da escola** e outro aos **pais**.

Pergunta de número 8 :

- Naquela época, quais as principais dificuldades que você encontrava para poder contribuir a favor dos Direitos da criança no seu país?

7 professores manifestaram-se afirmando que não sabiam a quem deveriam pedir auxílio, enfretavam **dificuldades como falta de comunicação**; 3 responderam que havia dificuldade em **enfrentar os pais dos alunos**, pois estes preferiam educar

os seus filhos através de **castigo**. Cinco optaram em não dar respostas.

Continuaremos nossa análise de forma cronológica, sendo assim, neste momento analisaremos as respostas obtidas por pessoas que exerceram o papel de alunos e/ou professores no Período do domínio indonésio.

A voz dos alunos e professores no período do domínio indonésio

De acordo com o pensamento de Vayer et al. (1999) O momento histórico em que a criança nasce e cresce tem é um factor muito importante no desenvolvimento infantil. O mesmo autor afirma ainda que: “a criança possui em si própria os meios do seu próprio desenvolvimento; este desenvolvimento é, por definição, uma autoconstrução”. Mas, salienta que o desenvolvimento difere de uma criança para outra, “visto os dados primeiros serem de origem genética, que cada um vive no meio ambiente diferente e reage de uma forma particular” (VAYER et al., 1999, p. 116).

Na verdade, o meio ambiente em que as crianças de Timor-Leste vivem ou em que passaram as suas infâncias são bem diferentes de outras crianças de outro mundo, devido os factos em que atravessou o país.

Além disso, Timor-Leste possui um mosaico de cultura, cada região tem a sua própria cultura, os seus costumes, o que consideramos um factor positivo, pois, apesar da Invasão Indonésia, durante 25 anos, a preservação cultural continuou firme.

O desenvolvimento da criança, na visão de Vayer et al. (1999, p. 30), depende também das “atitudes e os comportamentos dos adultos em relação a ela” e o autor salienta que “podem ser

muito diferentes de uma cultura para outra. Têm, contudo, em comum reconhecerem que a primeira necessidade da criança é a de sentir-se em segurança”.

Um questionamento que temos é: será que as crianças desse país, que tem como símbolo o “*lafaek*”, sentiam-se em segurança naquela época da invasão?

É o que vamos conhecer um pouco através das respostas dos alunos e professores daquela época.

A presente análise recai sobre vinte e dois entrevistados, sendo onze alunos, com uma idade entre uma média de vinte a trinta anos, e onze professores, com uma idade de trinta e cinco a quarenta e cinco anos.

Pergunta de número 1

- O que você sabe sobre o direito das crianças? (alunos).
- O que você compreende que a criança deve ter como direito? (professores).

8 alunos responderam que a criança deve ter como direito: **educação/ir à escola, viver/ter vida**; 4 referiram que a criança tinha o direito de **brincar** e 3 citaram que **amor e protecção dos pais** fazem parte do direito de uma criança.

Queremos salientar que, assim como nas entrevistas relativas ao período Português, quanto as do período actual e as entrevistas referentes ao tempo indonésio, as quais estamos analisando neste momento, às vezes tanto os alunos, como os professores davam mais que uma resposta, por isso o número das respostas de cada item não condiz com o total dos entrevistados.

Em relação aos professores, apenas 5 deram respostas iguais aos dos alunos: **ter educação/ir à escola**; 3 manifestaram que a criança tinha o direito de **comer** e em um número variável, entre 1 a 2, encontramos respostas como: **falar/pensar, brincar, ser livre, ser bem tratada/protegida** e **ter com que se vestir**.

Os professores ao manifestarem que as crianças devem ser bem tratadas e protegidas, podem revelar que algumas crianças que passaram sua infância naquela época quando em que Timor estava sob o domínio da Indonésia, podem não ter tido a devida protecção.

Muitos revelaram que foram obrigados a seguir os “*bapas*”, (uma referência aos militares da indonésia), como “*TBO*”, (uma designação que atribuíam às crianças, aos jovens e adultos que auxiliavam os militares indonésios nas suas operações militares, levando mantimentos e munições, descendo e subindo as montanhas).

Há muitos fatos que as crianças timorenses viveram e que foram ignoradas pela história, mas aqui queremos registrar alguns acontecimentos que Benvenida, presenciou naquela altura.

Nos meados de Dezembro de 1975, surgiram alguns militares indonésios em nossa casa e levaram forçosamente nossos dois irmãos, um de 18 anos e outro de 10 anos (Fernando e Justino), e ignorávamos, na altura, para onde iriam levá-los. Falavam uma língua que outrora desconhecíamos, a língua indonésia, e não compreendíamos o que eles queriam, quando foram arrastar os dois irmãos, sem podermos fazer nada. Passávamos quase todo o dia a espera, todos pensaram, mas ninguém teve a coragem de dizer em voz alta se por ventura iriam regressar. O sol já tinha desaparecido nos horizontes quando os dois apareceram, não houve nenhuma palavra que os saudassem, apenas lágrimas como sinal de alegria pelo regresso que duvidávamos na altura.

Perguntávamos para onde os levaram, responderam que foram às montanhas levar arroz para os militares indonésios. Além dessa, muitas e muitas outras histórias e factos presenciaram as crianças timorenses. Não haveria papel que chegue onde se pudesse registrar tais acontecimentos.

Em relação à pergunta de número 2:

- Das coisas que você citou acima, a quais delas você tinha direito quando era criança? (alunos)

- Das coisas que você citou acima, a quais delas, na época em que Timor era dominado pela Indonésia, as crianças na localidade onde você trabalhava tinham direito? (professores)

3 alunos responderam que tinham **o amor e a protecção dos pais**; 3 manifestaram-se que **tinham o direito de estudar** e outros 3 expressaram que **tinham o direito de brincar**, apenas 1 se manifestou que não tinha nenhum direito.

Em relação às respostas dos professores, 4 disseram que as crianças tinham direito **à escola gratuita**; 3 referiram apenas o direito **de ir à escola**; 2 professores cada qual citou que as crianças tinham o direito em **se alimentar e ter saúde** e 2 manifestaram-se que as crianças **não tinham o direito à educação** na localidade onde trabalhavam.

Apesar de 3 alunos se manifestarem que tinham o amor e a protecção dos pais, havia também crianças que ignoravam esses sentimentos e não tinham a protecção dos pais, pois estes foram mortos logo à chegada dos indonésios.

Um dos acontecimentos marcantes contado por Rogério Lobato, tio da criança cuja mãe foi vítima da tragédia do “ponte cais”. O Zé Lobato hoje é um jovem, mas na altura ainda era criança e perdeu a sua mãe naquela tragédia. Zé estava nos braços da mãe quando um senhor foi entregar uma lata de coca-cola em sinal de que aquela era a esposa do Nicolau Lobato, homem de grande influência no Timor. Então, os militares indonésios arrastaram a referida senhora e ela só teve tempo de entregar o filho a sua irmã. Minutos depois ouviram tiros na ponte cais.

Pergunta de número 3:

- A que você acha que deveria ter tido direito quando era criança, mas não teve? (alunos)

- Você sabe se naquela época havia alguma lei de protecção à criança? Se a resposta for sim, explique. (professores)

Em relação a essa pergunta, apenas 7 alunos deram suas respostas, e, dentre desses sete, **3** manifestaram que **não tinham o direito em dar suas opiniões**; 2 expressaram que não tinham **o mesmo direito dos adultos**; 1 citou que **não tinha o direito de continuar os estudos** e um confessou que deveria ter tido o direito **de ter nascido na Europa ou na América**.

Em relação aos professores, 8 expressaram que **conheciam**, naquela altura, que **havia lei de protecção à criança** e apenas 1 é que confessou não saber **da existência dessa Lei**; 1 disse que **não tinha sucesso na implementação dessa Lei**; 1 referiu que **sabia haver uma lei na qual constava que não se podia bater na criança**.

Ao analisarmos a manifestação do aluno ao confessar que deveria ter tido o direito de ter nascido na Europa ou na América, relacionamos essa expressão com uma outra resposta dada por um aluno do tempo de colonização portuguesa. Inferimos, assim, que tanto um como outro gostariam de ter tido uma infância melhor do que aquela que tiveram, mesmo que cada um esteja se referindo a épocas diferentes.

No que concerne à resposta dos professores, referente à lei em que constava que “não se podia bater na criança”, salientamos que, em relação a isso, era já um acto muito familiar dos professores, quer no tempo do colonialismo português e no tempo da indonésia, pois grande parte deles costumava bater nos alunos por quaisquer erros que cometessem.

Os professores daqueles tempos pensavam que bater era um acto de educar, como vimos também nas respostas de alguns entrevistados, os quais referiram que havia pais que preferiram educar também os seus filhos, batendo neles.

Pergunta de número 4:

- Na época em que você era criança, o que você achava **bom** e o que você achava **mau** na escola em que você estudava. (alunos)
- Na sua opinião, o que era **bom** e o que era **mau** para as crianças naquela época? (professores)

Em relação às respostas daquilo que acharam “*bom*” foram: **estudar e brincar com os colegas** (4 alunos); **oportunidade de ir à escola** por (4 alunos); **ter oportunidade de continuar os estudos**, por 2 alunos, e 1 revelou que era bom **ter intervalo durante as aulas**.

No que diz respeito à resposta dos dois alunos, ao referirem que era bom ter oportunidade de continuar os estudos, na realidade as crianças e os jovens timorenses, que nasceram no tempo da ocupação indonésia, tiveram mais oportunidades de continuarem os seus estudos no ensino superior que as crianças e jovens do tempo da colonização portuguesa.

O facto é que houve um aumento bastante significativo de escolas no tempo da invasão em relação ao tempo anterior. Segundo Taylor (1993) o número de escolas primárias era de mais de 463, todas elas sendo organizadas e administradas pela igreja católica. No entanto, Thomaz (2008) é de opinião que, até as vésperas da invasão, o total de escolas primárias em Timor-Leste era de trezentos e tal (não deu um número exacto) e tinha 6 escolas Pré-Secundárias espalhadas em Díli e nalguns distritos; um Liceu em Díli e uma escola Industrial e Comercial também em Díli, a qual foi criada em 1966, e em 1968 criou-se uma outra escola Elementar de Agricultura em Fatumaca (THOMAZ, 2008).

No tempo indonésio, o total das escolas primárias atingiu o número de setecentos e setenta e tal, isto é, incluindo as escolas do tempo do colonialismo português. Infelizmente não temos

acesso por escrito a essas informações, mas queremos salientar que um dos autores desse presente capítulo, Benvinda, era responsável por uma secção nos serviços de Educação Central, no tempo da ocupação, e tem esses dados na memória. Dessa forma, apenas podemos fornecer os dados referentes à escola primária, ignoramos o total da escola Pré-Secundária e Secundária.

Queremos, ainda, salientar que, na altura, já havia uma Universidade privada em Timor-Leste, a Universidade Timor Timur - UNTIM a qual, depois da independência, recebeu um novo nome: Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTIL passou de uma instituição privada para uma instituição pública. Hoje essa universidade possui 8.943 estudantes, a maioria são jovens. Destaca-se que o número mais elevado dos estudantes é do sexo masculino no total de 4.997 e do sexo feminino é no total de 3.956.

É de salientar que no tempo indonésio, muitos jovens não só continuaram os seus estudos em Timor-Leste (naquele tempo, o país era chamado de Timor Timur e considerado como a 27^a Província da Indonésia), mas também foram continuar os seus estudos na Indonésia.

Um facto bastante interessante e que achamos importante ser registrado é que, apesar de todo o esforço do governo indonésio em dizer querer ser um bom pai para os jovens timorenses, esses filhos (pois na realidade os próprios indonésios atribuíram uma designação aos timorenses por “*anak mas*”, quer dizer :”filhos de ouro”) foram contra ao seu *protector*, fazendo movimentos de revoltas e manifestações contra o mesmo.

Em relação a esse facto, o escritor Gomes (2001) afirma que eram milhares o número de timorense estudantes da Universidade tanto em Díli quanto na Indonésia, fato que podemos destacar como um grande diferencial do período da colonização portuguesa, quando pouquíssimos jovens tinham acesso a frequentar uma universidade.

Parafrazeando o que o mesmo autor afirma, esta estratégia não deu certo para a Indonésia, pois a maioria desses jovens foi se articulando em prol da independência timorense. Este é um dos enigmas que as autoridades indonésias não conseguiam perceber.

Regressemos às respostas dos alunos acerca daquilo que acharam “*mau*”: **opressão dos professores em relação aos alunos**, por 4 estudante; **castigos infringidos por pais/familiares**, 3 alunos; **opressão dos militares indonésios**, por 2; 3 alunos deram as seguintes respostas: **falta de condição mínima na escola; dificuldade na disciplina de matemática e discriminação por ser falante de língua Makasae e Naweti** (duas línguas nacionais de Timor-Leste entre os dezasseis).

Em relação às respostas dos alunos referentes à opressão por parte dos professores e aos castigos infringidos por pais, são as mesmas respostas obtidas por alunos do tempo português. Os professores do tempo em análise, ao responderem à questão de número 03, ratificam as respostas dos alunos.

Em relação à opressão dos militares indonésios, também já foi referido por um aluno no tempo do colonialismo português, e, de facto, foram muitas as opressões que estes cometeram, mais os seus grupos auxiliares, em relação às crianças conforme alguns depoimentos apresentados à comissão CAVR, (Comissão de Amizade, Verdade e Reconciliação), mas que não são da nossa competência em revelar esses segredos.

Como muito bem afirmam os autores Manen e Levering (1996), o segredo da infância faz parte da vida de uma pessoa e, em nossa opinião, apenas divulgamos caso fosse de conhecimento público ou com a autorização porque os segredos fazem parte da identidade de uma pessoa. Em relação à identidade, os mesmos autores salientam que “a identidade

de uma pessoa reside na história que ela narra” (MANEN; LEVERING, 1996, p. 145).

Veja o que pensa Vayer et al. (1999, p. 160) sobre as crianças: “elas são já a sociedade de amanhã. Para convencer-se disso, basta observar o que elas são e quais os seus interesses”.

Ratificamos as palavras desse autor, pois observar o que as crianças são e quais são os seus interesses foi umas das nossas intenções ao analisar essas entrevistas feitas aos alunos timorenses. Além de querer saber o que eles querem e quais são os seus interesses, pretendemos conhecer também quais foram/são os papéis que desempenharam/desempenham nos diferentes períodos da história desse país.

Muitas dessas crianças e/ou jovens que viveram nesse período contribuíram bastante de forma directa ou indirectamente durante a resistência na luta pela independência do Timor em relação à Indonésia.

Citamos, por exemplo, alguns jovens, entre esses se figura o nome de um muito conhecido no bairro de Tuanahlaran-Díli de sobrenome “Ameta Ganja”. Esse jovem contribuiu bastante na luta clandestina, levando munições, rádios de comunicação, remédios e até “Supremis” (uma massa pré-cozida, muito conhecida na Indonésia e em Timor-Leste) para os guerrilheiros timorenses nos algures das montanhas.

Esse jovem foi espancado muitas vezes pelos militares e policia da Indonésia por alguns actos que não foram cometidos por ele. Apenas por ser conhecido no bairro por um jovem traquino, porém corajoso, muitos dos amigos cometiam erros e aproveitavam para atirar a culpa por cima dele.

O fato que contaremos a seguir foi presenciado por Benvinda e Silvestre:

Aconteceu uma vez em que este jovem estava doente e alguém foi atirar pedra para uma casa

de um indonésio e o dono, ao gritar no meio da noite, ouviu uma voz a chamar pelo "Ameta". Ele foi preso nessa mesma noite, apesar de ignorar o acontecimento, foi espancado e quando fomos à delegacia da polícia, a camisola do jovem estava repleta de sangue, então o Silvestre ameaçou de uma maneira muito delicada: "Essa camisola não se há de lavar, é uma evidência para podermos enviar às Nações Unidas através do Bispo Belo, como prova de umas das acções cometidas contra o direito do Homem".

Depois desse aviso desagradável aos ouvidos dos policiais indonésios, o jovem foi solto sem nenhuma demora na cela da delegacia.

Queremos destacar que, naquela altura, o nome do Msr. Carlos Belo também tinha muita força e poder, causando medo à milícia indonésia.

Em seguida, analisaremos as opiniões dos professores em relação ao que era **bom** e ao que era **mau** para as crianças daquela época.

Houve 9 professores que deram as suas opiniões em relação ao que era bom: **participação dos pais na escola**, 4 professores.; **oportunidade em aprender** 2; e 3 professores cada qual tiveram as seguintes opiniões: **respeito pelo professor e comunidade; obrigadas a saber o direito e o dever; direito à escola**.

Em relação ao que era "mau", apenas 3 professores deram suas opiniões. Acharam que era "**mau**" **castigar os alunos ajoelhando-os debaixo de sol**.

Pergunta de número 5:

- Quando você era criança, passou por alguma situação em que alguém não respeitou os seus direitos como criança? Se sim, conte como você se sentiu. (alunos)

- De que forma os alunos eram punidos se não cumprissem as normas exigidas pelo sistema escolar indonésio? (professores)

Dos alunos inqueridos, obtivemos as seguintes respostas: 4 confessaram que foram **obrigados a trabalhos forçados**; 3 afirmaram que **não tinham o direito em manifestar as suas opiniões**; 2 declararam que passaram pela **opressão psicológica dos militares indonésios**; 1 revelou que foi **maltratado pela madrasta** e 1 manifestou-se pelo **desespero da juventude pela falta de atenção por parte do Estado**.

Perante esses sentimentos negativos dos entrevistados, podemos afirmar com base nas informações que possuímos, que os seus direitos foram bastante violados quando eram crianças.

Uma outra inquietação nossa é: o que essas crianças e jovens poderiam fazer perante a ditadura militar? Muitos jovens perderam a sua vida em 1999, uma das histórias mais cruéis foi a de um jovem chamado Marcelino, (a imagem foi focada muitas vezes pela média) morto a catanada (catana é uma espécie de facão, muito usado em Timor) a uns metros da distância da sede da UNAMET (United Nation Transitional Administration of East Timor), depois foi queimado. Como já dissemos, além desses acontecimentos relatados aqui, muitos outros foram presenciados e vividos pelas crianças e jovens timorenses.

Nesse mesmo período, fugiam das milícias indonésias, mães com as crianças no colo e outras arrastadas pelos braços a procura do refúgio nas montanhas às vésperas da divulgação do resultado do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999, uma das nossas indagações ao analisarmos todos estes fatos é: que culpa tinham as crianças para serem expostas ao sol e à chuva e terem de abandonar os seus lares? Tudo isso faz parte da história que o país atravessou. Ressaltamos ainda que as crianças e os jovens que tiveram um cruel destino ao longo dos acontecimentos

históricos, deveriam ter seus nomes registrados na História dessa Nação.

Para compreender o presente, devemos reflectir o passado, pois esses meninos que hoje são crianças, amanhã são jovens e esses jovens amanhã serão os pilares dessa Nação. Por isso, juntamos as nossas vozes aos dos alunos para que os mesmos tenham seus Direitos respeitados.

Em seguida analisemos as respostas dos professores em relação à pergunta número 5.

2 professores responderam que se os alunos não cumprissem as normas exigidas, eram **castigados pelo professor**; 2 revelaram que **mandariam chamar os pais para justificarem as faltas dos filhos**; 2 responderam que **não tinham direito ao intervalo** e 3 professores cada qual deram as seguintes respostas: **mandar ajoelhar ao pé da haste da bandeira, fazer limpeza do pátio e mandar fazer TPC.** (trabalho para casa).

Em seguida, citaremos as perguntas destinadas somente aos professores.

Pergunta no. 6:

- Quais eram as normas exigidas na escola para que as crianças cumprissem?

As respostas foram: **obrigação das crianças em cumprir as regras**, (6 professores); **uso obrigatório das fardas** (2 prof.) enquanto que 5 professores responderam: **obrigação em apanhar os lixos; obrigação de chegar pontualmente à escola; assiduidade e comportamento; obrigação em pagar as propinas e normas decididas em conjunto pelos pais, professores e autoridades.**

Em relação às propinas citadas pelos professores, eram taxas pagas mensalmente pelos alunos à tesoureira da comissão que era formada pelos professores e pais ou encarregados de Educação dos alunos.

A contribuição arrecadada tinha como objectivo financiar as necessidades de emergências que a escola enfrentava.

Pergunta de número 7:

- Você sabia a quem reivindicar qualquer melhoria para as crianças do Timor-Leste naquela época? Havia alguma possibilidade? Explique.

Relativamente a essa pergunta, apenas foram respondidas por 3 professores, e cada um deu a seguinte resposta: **só os professores/só os pais é que tinham o direito de reclamar os direitos da criança; havia possibilidade em reclamar o direito da criança.**

Os professores não justificaram as suas respostas.

Pergunta no 8:

- Naquela época, quais as principais dificuldades que você encontrava para poder contribuir a favor dos direitos da criança no seu país?

Em relação a essa pergunta, apenas 4 professores deram as suas opiniões, entre as quais: **dificuldade em comunicar-se em Língua Indonésia (1); dificuldade na economia (1); não havia dificuldades (2).**

De acordo com o pensamento de Vayer e Destroper (1976), a comunicação é uma das nossas necessidades fundamentais, pois dependemos dela para o nosso desenvolvimento.

Comunicar-se em uma nova língua passou a ser mais um desafio para os timorenses. Pois, a partir do mês de Dezembro de 1975, que a população de Timor-Leste viu-se obrigada a enfrentar-se com outro mundo, comunicando numa língua que outrora era totalmente desconhecida.

Quanto à resposta do professor, ao manifestar que havia "dificuldade em comunicar-se em língua Indonésia", podemos afirmar que no princípio havia essa dificuldade, pois era uma língua que nunca antes havia sido falada em Timor, só algumas

centenas de pessoas de descendência árabe que moravam em *Kampung Alor* (até o topónimo é de origem malaia, *kampung* sinónimo de bairro), nos subúrbios de Díli, eram falantes dessa língua.

As dificuldades foram apenas nos primeiros anos, mais tarde criaram-se vários cursos e não foi difícil a aprendizagem da Língua Indonésia, pois pertence a mesma classificação tipológica da língua Tétum, ambas são de origem austronésia.

Queremos frisar que, hoje em dia, a língua indonésia é a língua estrangeira mais falada em Timor-Leste.

O olhar de alunos e professores sobre os direitos das crianças timorenses nos dias actuais

Para esta análise, foram entrevistados 11 alunos e 11 professores timorenses oriundos de Distritos variados.

Pergunta de número 1

- Em muitos países existe a Lei de Direitos da Criança. O que você compreende que a criança deve ter como Direito? (11 alunos e 11 professores).

A questão acima é aberta, portanto os entrevistados poderiam citar os itens que achassem viáveis. Sendo assim, 6 alunos e 8 professores citaram escola/educação como o item de maior importância de Direito da criança; 7 alunos e 6 professores citaram o ato de brincar; 5 alunos e 5 professores citaram viver/sobrevivência; 1 aluno e 5 professores citaram como direito da criança ter pais; 5 alunos e 5 professores citaram saúde e boa alimentação; 1 aluno e 5 professores citaram proteção, não violência e a importância das crianças morarem com os pais.

Ainda em relação à questão acima, os seguintes itens também foram citados, tanto por alguns alunos quanto por alguns professores: casa/habitação; identidade/nacionalidade; expressar suas opiniões; e ter os mesmos Direitos das crianças de outras nações mais desenvolvidas. Este último item foi citado também em respostas obtidas em tempo anterior ao período actual.

É possível perceber que há uma consonância entre as respostas de alunos e professores, porém o item **o ato de brincar**, que não foi citado por alunos nem por professores do tempo português, surge no olhar dos professores do tempo indonésio e neste novo tempo de Timor independente.

Pergunta de número 2

- Das coisas que você citou acima, a quais delas as crianças da localidade onde você vive têm direito? (alunos)
- Das coisas que você citou acima, a quais delas as crianças da localidade onde você trabalha têm direito? (professores)

5 alunos citaram o item educação e 5 citaram os seguintes itens: brincar, escola gratuita, direito perante à família na sociedade e perante o Estado. Os demais itens citados pelos alunos foram: saúde, viver em paz, descansar/tempo livre; amor e proteção dos pais.

O item citado por 7 professores foi estudo/educação, sendo assim o item de maior ocorrência; houve também algumas ocorrências dos itens: saúde, casa e obter nome próprio.

É importante ressaltar que recentemente o governo timorense tem feito campanhas para que os pais providenciem a certidão de nascimento dos seus filhos e até as suas próprias certidões.

Dar nome aos filhos é acto natural do ser humano desde a criação do primeiro casal no jardim do Eden pelo Supremo Criador. Ainda em relação à questão dos nomes próprios em

Timor-Leste, podemos dizer que, nalgumas zonas desse país, os nomes das crianças dão-se depois de três meses da sua nascença, conforme a cultura e tradição de cada região. Por exemplo, na parte central da ilha, isto é, nas zonas que falam a língua mambae, as pessoas costumam dar aos bebês recém-nascidos nome dos antepassados que deixam boas memórias à existência e à posição digna da família de geração a geração. Na zona de mambae pelo nome se distingue se o bebé é rapaz ou menina, por exemplo: (Mau-Sabu é nome de rapaz e Bi ou Bui-Sabu para as meninas). Os dias da semana são usados como nomes autóctones na zona acima referida (Mau-Sabu porque a criança nasceu num sábado, Maugunda, Bui ou Bigunda, numa segunda-feira, Mau-Tersa, Bui ou Bitersa-Tersa assim sucessivamente. Aos que nascerem no Domingo dão o nome de Domingos ou Domingas.

Na zona do Enclave de Oecusse, os nomes das crianças estão relacionados com a estação do ano ou com os fenómenos meteorológicos, por exemplo, se uma criança nascer numa época da chuva, atribuem-lhe o nome ímpio de Ulan, (língua Baikenu). Se a criança nascer no tempo de grande ventania, dão-lhe o nome de Anin, que quer dizer vento. O nome de menino será Keneno se, ao vir ao mundo, for acompanhado de relâmpagos. Se por acaso nascer no tempo da colheita ou safra, a criança é chamada por Pena⁶.

Pergunta de número 3

- Na sua opinião, o que falta para que as crianças vivam melhor na localidade onde você vive? (alunos)
- Na sua opinião, o que falta para que as crianças vivam melhor na localidade onde você vive e/ou trabalha? (professores)

⁶ Fontes de informação Reverendo Pe. Justino Tanec, natural de Oecusse Ambeno. O nome ímpio/original persiste como sobrenome depois de receberem a água batizmal.

Os itens que apareceram em maior ocorrência na resposta dos alunos foram: abrir curso de Português, Inglês, computação e elevar a capacidade das crianças; espaços nas escolas para que as crianças possam brincar e realizar outras actividades escolares (5 ocorrências em cada um dos itens citados acima). Os itens que ficaram em segundo lugar foram: falta de energia elétrica e estradas em boas condições, dificultando, assim, o acesso à escola (4 ocorrências cada item); outros itens citados em menor ocorrência foram: saúde; ambiente confortável; água potável; liberdade para expressar opiniões; educação; disciplina dos pais e a falta de emprego para os pais.

Nas respostas dos professores, os itens de maior ocorrência foram: falta de atenção dos pais dos alunos (7 ocorrências) falta de apoio humanitário às crianças pobres (4 ocorrências); houve mais 3 ocorrências nos seguintes itens: educação e dificuldades em relação à economia.

É possível percebermos que há um interesse dos alunos entrevistados quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa e Inglesa. Acreditamos que isto se deve ao fato do Português ser língua oficial, porém é importante salientar que os falantes de Língua Portuguesa em Timor-Leste são ainda uma minoria. Quanto à Língua Inglesa, entendemos que há também a necessidade deste aprendizado, pois a proximidade com a Austrália é um dos fatores importantes. Um outro fator é o requisito da proficiência na Língua Inglesa por parte de algumas ONGs, caso o jovem queira fazer parte das mesmas.

Pergunta de número 4

- Você sabe se em Timor-Leste existe alguma Lei sobre os Direitos da criança? (alunos e professores)

7 alunos afirmaram que Não e 4 responderam que Sim.

Já dentre os professores, 10 responderam Sim e apenas 1 respondeu Não.

Pergunta de número 4.1

- Se sim, qual a sua opinião sobre esta Lei? O que poderia melhorar?

Os alunos, que na questão anterior responderam **sim**, citaram 5 itens, mas havendo repetição em apenas 1 na seguinte resposta: é preciso socializar e implementar a referida Lei. Os demais itens citados foram: os adultos devem ouvir as crianças; o Estado deve abrir vagas para mais empregos; a Lei deve ser mais baseada na realidade timorense; o Estado deve dar mais suporte aos órgãos que defendem os Direitos das crianças.

A maioria dos itens citados pelos professores foi: é preciso socializar e implementar a referida Lei (4 ocorrências) os demais itens citados foram: os pais e os professores devem explicar essa Lei às crianças (2 ocorrências); a Lei está boa e não há nada para melhorar (1 ocorrência); a Lei é adequada e justa (1 ocorrência).

Pergunta número 5

- Você sabe a quem deve pedir qualquer melhoria para as crianças do Timor-Leste? (alunos e professores)

Por parte dos alunos, houve 8 ocorrências citando que deveriam recorrer ao governo e 3 ocorrências dizendo que deveriam recorrer ao UNICEF e aos pais; 1 aluno afirma não saber a quem pedir auxílio.

Na resposta dos professores, aparecem as seguintes ocorrências: Estado (7 ocorrências); governo (4 ocorrências); demais itens citados em menor quantidade foram: UNICEF; Parlamento; igreja; pais; comunidade e Ministério da saúde.

Em caso de necessidade para a melhoria de crianças timorenses, os alunos e os professores citaram o governo ou o Estado, isso está de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, artigo 3., §2. em que consta que “os Estados Partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar [...]”.

Pergunta de número 6

- De que forma você pode contribuir para que as crianças tenham acesso aos seus Direitos? (alunos e professores)

Por parte dos alunos, houve 6 ocorrências citando que o que se deve é educar/informar as crianças timorenses e lhes assegurar seu desenvolvimento, encorajando-as para irem à escola; 6 alunos afirmaram não poder fazer nada além de rezar. Essas 6 últimas respostas nos impressionam e nos alertam para a necessidade de uma conscientização de como esses alunos têm exercido sua cidadania.

Outras poucas ocorrências apareceram: tais como proteção contra a violência dos pais e distribuição de roupas e alimentos para as crianças muito pobres.

Na resposta dos professores aparece como principal item: criar oportunidades para a criança brincar; em seguida vem: educar as crianças assegurando seu desenvolvimento; realizar debates, palestras e discussões sobre o tema; amar as crianças e introduzir a educação e moral nas escolas.

Quase todos os itens citados pelos professores estão escritos na Convenção dos Direitos da Criança, no entanto queremos destacar a citação relacionada à “educação e moral”. Há cinco anos, houve uma grande manifestação somente porque parte da Igreja Católica queria introduzir a disciplina de Educação e Moral como uma disciplina obrigatória e o Governo naquela altura não concordou.

Pergunta 7 (destinada somente aos alunos)

- Você já passou por alguma situação em que alguém não respeitou seus Direitos como criança? Se sim, conte que situação foi e como se sentiu. (Fique à vontade para responder ou não a essa questão).

Violação
de
Direitos

5 alunos responderam que não passaram por nenhuma situação em que os seus Direitos foram desrespeitados; 1 aluno afirmou: “os meus direitos não foram respeitados na altura do referendo” (fato histórico já comentado anteriormente), “quando eu e minha família fomos à Indonésia e militares indonésios pediram aos nossos pais que eles entregassem eu e minha irmã como uma recordação”; 1 aluno citou que no período de guerra foi privado de ir à escola; um outro disse ter tido seus direitos violados por ter trabalhado em um local a carregar sacas de arroz iguais aos adultos, entrando e saindo a mesma hora, porém ao receber o seu ordenado o seu salário era inferior, apesar de realizar o mesmo trabalho.

Pergunta de número 7 (destinada somente aos professores)

Quais as principais dificuldades que você encontra para poder contribuir a favor dos Direitos da criança no seu país?

6 respostas afirmam: falta de apoio financeiro; 4 afirmam que os pais dos alunos não dão importância nem atenção aos filhos. As demais citações em menor quantidade foram: falta de atenção máxima do Estado; conhecimento mínimo dos pais; implementação da lei; mudar opinião dos pais; violência; falta de transporte e de formação profissional em Língua Portuguesa para todos os professores, permitindo, assim, que os mesmos oportunizem uma melhor qualidade de ensino para seus alunos.

Vale ressaltar, na resposta referida, a “falta de atenção máxima do Estado”, baseando-se no despacho do Ministério da Justiça, no. 020/II/2010, consta no no.1, alínea b):

Aconselhar o Governo e as diferentes autoridades do Estado na aplicação das referidas leis e outra legislação ou medidas necessárias em matérias de Direitos das crianças. c) Contribuir para assegurar que toda a acção governamental e das autoridades públicas

tenham interesse superior das crianças como uma preocupação fundamental. d) Alertar o Governo para situações que afectem as crianças ou os seus direitos e que requeiram atenção particular ou urgente.

Timor-Leste adoptou a Lei da Convenção dos Direitos da Criança em que consta que a criança é todo aquela que é menor do que 18 anos.

Pergunta de número 8 (destinada somente aos alunos):

Você já ajudou outras crianças em alguma situação? Se sim, conte como foi e como você se sentiu.

Apenas 2 crianças afirmaram ainda não ter ajudado a outras crianças; As demais entrevistadas afirmaram que já ajudaram outras crianças em diferentes situações, tais como: dando alimentação, conselhos e ajudando na resolução de conflitos entre as próprias crianças, evitando, assim, a violência.

Apesar de terem coisas em comum, as crianças do tempo actual têm maiores oportunidades se compararmos com as crianças dos dois tempos históricos anteriores, pois as mesmas, além de terem que pagar as “propinas” para estudarem, tiveram seus estudos suspensos tanto em 1975 quanto em 1999. Já actualmente, têm ensino gratuito desde o ensino primário até o secundário.

Dos resultados obtidos nas entrevistas, considera-se que o tema tratado necessita de um trabalho árduo envolvendo professores, alunos e várias instâncias da sociedade para que haja uma maior reflexão e conscientização por parte de todos.

Mesmo que alguns entrevistados dos três tempos históricos ignorem os direitos que deveriam ter, os resultados das entrevistas apontam alguns pontos em comum citados pelos informantes dos diferentes períodos históricos, como, por exemplo: o direito à educação, o direito à vida e o direito à saúde.

Actualmente, em Timor-Leste, o conhecimento dos Direitos das crianças são mais comentados e exigidos quando são violados. Isto se deve às influências de culturas externas trazidas por outros povos e do progresso, da tecnologia moderna nas informações e às leis da convenção de Direitos das crianças estipuladas pelas leis nacionais e internacionais acreditadas e que Timor-Leste, como Nação Soberana, aceitou, aderiu e ractificou a mesma convenção Internacional do direito da criança em conformidade com a situação real deste mesmo País.

Embora não tenha sido fácil realizar esta pesquisa e análise da mesma, nos sentimos honrados em nos envolver nesse projecto valoroso, o qual trata de um tema tão importante para o desenvolvimento de uma Nação. Não poderíamos deixar de agradecer de forma especial a todas e a todos os entrevistados, que com toda a disponibilidade, nos forneceram informações preciosas para que esse trabalho pudesse ser realizado. Somos imensamente gratos também, àqueles que através de depoimentos, contribuíram através de relatos tão preciosos.

Esperamos que a partir dos resultados obtidos possamos contribuir com todas as crianças lusófonas, especialmente as timorenses, desejamos também que sirva de motivação para o Estado de Timor promover e implementar os mesmos Direitos, já estabelecidos pela Convenção de Direitos das Crianças na carta das Nações Unidas.

Referências

CARVALHO, Maria José Albarran de. Aprendizagem do léxico português e empréstimos: Timor, restante Sudeste Asiático e Japão. **Estudos de Línguas e Culturas de TimorLeste**. Instituto Nacional de Linguística-UNTL, DiLi, v. 6, p. 8-21, 2004.

GERTIL. Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor Leste. **Atlas de Timor-Leste**. Porto: Lidel, 2002.

GOMES, José. **O Referendo de 30 de agosto de 1999 em Timor Leste, o preço da liberdade**. Lisboa: Gradiva, 2001.

HAGÈGE, Claude. **A Criança de duas línguas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

HULL, Geoffrey; ECCLES, Lance. **Gramática da língua Tétum**. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel, 2005.

MANEN, Max van; LEVERING, Bas. **O segredo na infância, intimidade, privacidade e o self reconsiderado**. Lisboa: Instituto Piaget, 1966.

TAYLOR, John G. **Timor a história oculta**. Londres: Bertrand, 1993.

THOMAZ, Luís F. **De Ceuta a Timor**. Viseu: Difusão, 1998.

VAYER, Pierre; DESTROOPER, Jean. **A dinâmica da acção educativa, para a infância, normal e/ou inadaptada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1976.

VAYER, Pierre et al. **A lógica da vida e educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Afonso Maia. Funcionário Público, da Direcção Educação Regional II-Dili/Timor-Leste. Graduado em Letras na Universidade Nacional Timor Lorosa'e UNTL. E-mail: ketisose@hotmail.com

Ailton José Morelli. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado e Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis) e Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo com a tese *Memórias de infância em Maringá*. Desde 1990 atua na área de defesa da criança e do adolescente, principalmente na divulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre as publicações na área participou da organização do livro *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver* e do artigo *A inimputabilidade e a impunidade em São Paulo* na Revista Brasileira de História. Coordena o Laboratório de Apoio a Pesquisa Histórica da Infância e da Adolescência. E-mail: ajmorelli@uol.com.br

Benvinda L. da R. Oliveira. Docente da Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL/Dep. da Língua Portuguesa. Graduada em Letras na UNTL e com Especialização em Língua Portuguesa através do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa- Através da Cooperação Brasil-Timor. Mestranda pela Universidade do Minho. E-mail: romanlua@yahoo.com

Catarina Tomás. Professora do departamento de Ciências Humanas e Sociais da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. É licenciada em Sociologia pela Universidade da Beira Interior. Tem mestrado em Sociologia na Universidade de Coimbra e doutoramento em Estudos da Criança, área da Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, onde leccionou (2004-2007). Actualmente é docente na Escola Superior de Educação de Lisboa. As áreas de investigação e publicação onde tem centrado o seu interesse são os direitos da criança, a participação das crianças, especificamente na escola, nos orçamentos participativos e nos movimentos sociais. Tem desenvolvido projectos com a Rede Social de Lisboa e a Comissão Social de Freguesia de Benfica, onde é coordenadora do Grupo de Trabalho das Crianças e Jovens. Integrou como consultora a Plataforma

para a Cidadania da Criança, em Lisboa. É membro do Fórum sobre os Direitos da Criança. É investigadora do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho. E-mail: catarinatomas@eselx.ipl.pt

Elena Colonna. Doutoranda em Sociologia da Infância no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga, Portugal. Foi professora no Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Licenciatura em Sociologia na Università La Sapienza, em Roma, Itália. Pós-graduação em Ciências da Educação no ReggioChildren, em Riccione, Itália. Tem experiência de trabalho com crianças em situação de rua em Moçambique. Para o seu doutoramento, realizou uma investigação com crianças que tomam conta de crianças em um bairro periférico de Maputo, cujos resultados estão publicados em vários livros e revistas. E-mail: elenamaputo@yahoo.it

Eugénio Alves da Silva. É professor há 35 anos e iniciou a carreira docente em Angola. Docente-investigador no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga-Portugal), tem investigado o sistema educativo angolano, em particular a gestão do ensino superior. É graduado em Ciências da Educação na opção Pedagogia, pela Universidade Agostinho Neto (Angola), mestre e doutorado em educação, na área de especialidade de organização e administração escolar pela Universidade do Minho. Lecciona matérias referentes à administração escolar, gestão de recursos humanos e metodologia de projectos de investigação e de intervenção e investiga matérias referentes à gestão e administração escolar e universitária, áreas sobre as quais tem publicado em Portugal, Angola e Brasil. E-mail: esilva@ie.uminho.pt

Eugénio José Brás. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo, Moçambique. Graduado e Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília, e Doutorando em Sociologia também pela Universidade de Brasília (a tese se debruça sobre a questão urbana em Moçambique). Desde a graduação em 2003 dedica seus estudos às questões urbanas desde o período colonial moçambicano, e atualmente se dedica à pesquisa das cidades moçambicanas com ênfase em questões de inclusão urbana, cultura, política e economia, atua e milita com diversas organizações da sociedade civil pela promoção da igualdade de género. E-mail: bras123@hotmail.com

Lorenzo I Bordonaro. Doutorado em Antropologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lisboa. É investigador pós-

doutorado do Centro em Rede de Investigação em Antropologia de Lisboa (CRIA) e professor na Universidade Nova (Lisboa) e no Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS), Praia. Tem trabalhado sobre juventude e infância na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. E-mail: lorenzo.bordonaro@gmail.com

Manuel Jacinto Sarmento. Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Licenciado em Estudos Portugueses, Mestre em Educação e Doutoramento em Estudos da Criança. Com Agregação em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância. Director do Departamento de Ciências Sociais da Educação, da Universidade do Minho e membro da direcção da Association International de Sociologues de Langue Française (AISLF). Autor e/ou organizador de duas dezenas de livros e mais de uma centena de artigos publicados em Portugal, Brasil, França, Inglaterra, Itália, Uruguai, Espanha e Japão. O seu trabalho científico incide nas áreas da Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Política Social, com ênfase nas políticas sociais para a infância, Infância e educação e culturas da infância. E-mail: sarmento@ie.uminho.pt

Márcia Vandineide Cavalcante. Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e do Município de São Bento do Una-PE. De 2007 a 2010 fez parte do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP), tendo desenvolvido um projeto voltado para professores de Educação Infantil daquele país. Graduada em Letras com especialização em Programa de Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade de Pernambuco. Atualmente faz Mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie-São Paulo. E-mail: marciacalva@hotmail.com

Miryam Mager. Professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foi professora na UEL; na Universidade de Mogi das Cruzes, SP; na Universidade Metodista de Piracicaba. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Psicologia Social pela PUC-SP. Doutorado em Psicologia Social pela Freie Universität Berlin, Alemanha. Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP. Tem larga experiência nas áreas de psicologia escolar, comunitária e social. Trabalha com crianças e adolescentes e se envolve nos cursos de especialização oferecidos, nas diversas capacitações, assessorias e na discussão e elaboração de atividades regulares e extraordinárias junto com a equipe do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e

do Adolescente - PCA. A ênfase dessas atividades são as políticas públicas e a construção de redes sociais que promovam a participação popular. E-mail: mmager@terra.com.br

Natália Fernandes. Professora do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM). Licenciatura em Educação de Infância pela Universidade do Minho; Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica em Estudos da Criança. Doutoramento em Estudos da Criança, Especialização em Sociologia da Infância. Autora de publicações onde tem discutido a questão dos direitos de participação das crianças e a visibilidade das crianças como cidadãos e sujeitos de direitos. É, actualmente, Coordenadora do Mestrado em Sociologia da Infância e Coordenadora Erasmus na área dos Estudos da Criança do Instituto de Educação - UM. Integra algumas redes Europeias em Direitos da Criança, nomeadamente a *European Network of Masters on Children's Rights* e a *Mediterranean Network on Children's Rights*, da qual é fundadora e actual co-coordenadora. E-mail: natfs@ie.uminho.pt

Redy Wilson Lima. Licenciado em Sociologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa e pós-graduado em Sociologia variante Políticas Públicas e Desigualdades Sociais pela Universidade Nova de Lisboa. Na cidade da Praia, tem estudado a delinquência juvenil, as culturas juvenis e as subculturas urbanas desde 2006. Em Lisboa, estudou a delinquência juvenil no seio dos jovens suburbanos descendentes dos imigrantes cabo-verdianos em 2005 e participou numa investigação sobre as representações e vivências na noite lisboeta em 2006. Actualmente é investigador no Centro de Pesquisas e Estudos Avançados da Universidade de Santiago (CEPEA-US) e professor na Universidade de Santiago e no Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais. E-mail: redywilson@hotmail.com

Silvestre de Oliveira. Funcionário Público, da Direcção Nacional de Transportes terrestres do Ministério das Infra-Estruturas da RDTL. Graduado em Letras na UNTL e com Especialização em Língua Portuguesa através do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa - Através da Cooperação Brasil-Timor. E-mail: silvestre.deoliveira@yahoo.com

Verônica Regina Müller. Professora da Universidade Estadual de Maringá (Educação Física e Mestrado e Doutoramento em Educação) e coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA). Graduação em Licenciatura de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação pela Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutoramento em Teoria da História da Educação Social Contemporânea e Pós-doutorado pela Universitat de Barcelona. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em educação social, atuando principalmente nos seguintes âmbitos: história, culturas, brincadeiras, políticas e direitos da infância e adolescência e fundamentos históricos e filosóficos da educação física brasileira. E-mail: veremuller@gmail.com.

Organizadora

Verônica Regina Müller. Professora da Universidade Estadual de Maringá no Curso de Educação Física e no Mestrado e Doutorado de Educação. Coordenadora do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente). Graduação em Licenciatura Plena de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorado em Teoria da História da Educação Social Contemporânea e Pós-doutorado pela Universitat de Barcelona. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em educação social, atuando principalmente nos âmbitos de história, culturas, brincadeiras, políticas e direitos da infância e adolescência e fundamentos históricos e filosóficos da educação física brasileira. E.mail: veremuller@gmail.com

Ministério do
Esporte

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

ISBN 978-85-7628-388-1



9788576283881