

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE FAMÍLIAS DOS SUBÚRBIOS DE MAPUTO

ANA BÉNARD DA COSTA

Pesquisadora do Centro de Estudos Africanos, do Instituto Superior
de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
anabenardg@gmail.com

RESUMO

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

CONDIÇÕES DE VIDA – FAMÍLIAS – EDUCAÇÃO – TRABALHO INFANTIL

ABSTRACT

SCHOOLING AND FAMILY STRATEGIES IN THE OUTSKIRTS OF MAPUTO. Studies about development and poverty, usually consider schooling an essential condition for improving life conditions. Challenging this presupposition, the present article analyses the social representations and practices of families in the outskirts of Maputo concerning the schooling of its descendants.

LIFE CONDITIONS – FAMILY – EDUCATION – CHILD LABOR

A importância da escola como meio por excelência de promoção do desenvolvimento surge com especial enfoque na chamada teoria do capital humano (Becker, 1962) e a promoção da educação formal tem inspirado muitos dos programas internacionais de auxílio ao desenvolvimento e de combate à pobreza. Essa relação entre escolarização e desenvolvimento caminha a par com a condenação do trabalho infantil, principalmente por parte de diversas organizações internacionais que promovem os direitos das crianças (Manier, 2003; Schlemmer, 2002).

O trabalho infantil, considerado “concorrente” direto da escola e fator por excelência de abandono escolar (Vieira, M. M., 2005) “compromete o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e leva à anulação de projetos de vida e à desestruturação do mundo infantil: o mundo da liberdade converte-se no mundo do dever” (Ferreira, Silva, Hoelzel apud Martinez, 2001, p.236). Da mesma forma, esse tipo de trabalho contribuiria ainda para a manutenção de situações de subdesenvolvimento ao impedir o crescimento harmonioso das crianças e ao “transmitir a precariedade à geração seguinte” (Rocha, 2000, p. 11).

Essa denúncia dos malefícios do trabalho infantil está relacionada com o aparecimento da escola moderna – pública e obrigatória – no Ocidente industrializado, e é indissociável de toda uma nova concepção da infância que rompe com a “concepção pré-moderna da criança vista como um adulto em miniatura” (Vieira, M. M., 2005, p.519). Simultaneamente, o aparecimento da escola moderna gera importantes transformações no nível da socialização das crianças. Estas devem, idealmente, ser socializadas através da aprendizagem de um conjunto de saberes de caráter universal que extravasam a sua família e comunidade.

A socialização deixa de se realizar no “contexto das relações sociais quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma ‘socialização prática’” (Queiroz, 1995, p.6; Vieira, M. M., 2005, p.519) para passar a ser feita na escola onde a criança executa, sob a orientação de um profissional, uma série de atividades que visam sua instrução num conjunto de saberes abstratos que não são traduzíveis no imediato em nenhuma aplicação prática (Schlemmer, 2005, p.547-548).

A ideia de que a “socialização prática” é concorrente da socialização escolar e fator de subdesenvolvimento, per si, tem sido criticada por autores

(Schlemmer 2005; Queiroz, 1995; Martinez, 2001; Honwana, De Boeck, 2005; Comaroff, Comaroff, 2005) que se debruçam sobre a problemática do trabalho infantil em contextos não ocidentais e que têm chamado a atenção sobre os modos possíveis de coexistência e de articulação entre os dois tipos de socialização, salientando a necessidade de se compreenderem as formas complexas e diversas de que se reveste o chamado trabalho infantil e o fato de este (como, aliás, o próprio conceito de trabalho¹) ter diferentes significados para os sujeitos que o desenvolvem. Significados que variam não só em função de contextos sociais e culturais diversos, mas também em função da própria natureza do trabalho desenvolvido – e das condições em que este é desenvolvido – e igualmente em função das características das crianças e dos jovens que o desenvolvem – origem social e cultural, situação econômica das famílias, entre outras (Martinez, 2001, p.242-243).

Menciona-se ainda o fato de em alguns contextos a “socialização prática” surgir como fator de ascensão social (Schlemmer, 2005). Esses autores e outros (Durham, 2000; Olawale, 2004) mencionam ainda a importância de se questionar o “trabalho infantil” à luz das construções sociais que as categorias “crianças” e “jovens” têm assumido nos diferentes contextos culturais e sociais, principalmente na África subsaariana e nos fóruns internacionais em que esse assunto é debatido (Blurr, 1995; Moura, 2002).

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

Importa por isso analisar as relações entre o “trabalho infantil” e a “escola” no contexto concreto em que essas relações se processam e na sua inter-relação com outras dinâmicas sociais. Neste artigo pretendemos demonstrar a

1. Sobre as ambiguidades e dificuldades de definição do conceito de trabalho, ver Maria Manuel Vieira (2005, p.530-536).

importância de que se reveste a superação de visões dicotômicas relativas aos dois tipos de socialização (prática e escolar) para a compreensão das lógicas que sustentam as estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo.

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

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

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

Sem querer aprofundar mais este debate em torno da temática do trabalho infantil que tem sido alvo de importantes reflexões (Seabrook, 2001; Scandlyn, 2004; Schlemmer, 2002, 2005; Vieira, M. M., 2005), este artigo analisa as relações existentes entre este e a frequência escolar dentro do quadro mais amplo das estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo. A questão principal que guia a análise relaciona-se assim

ao papel da escola e do trabalho infantil no quadro das estratégias familiares e nos processos mais amplos relacionados com as mudanças sociais e culturais das famílias de Maputo.

ESCOLAS E FREQUÊNCIA ESCOLAR NOS SUBÚRBIOS DE MAPUTO

As informações que este artigo analisa reportam-se a famílias residentes nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B e se baseiam em dados empíricos recolhidos ao longo dos meses de julho e agosto de 1999, em parceria com a equipe do projeto Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-Económicas (décadas de 80 e 90), e durante os meses de julho e agosto de 2001. Posteriormente, e no âmbito de uma investigação de pós-doutoramento que trata de temáticas afins (dinâmicas de mudança social em famílias moçambicanas), voltei ao campo (em 2004, 2005 e 2007) o que possibilitou a atualização de alguns dados e um novo contato com as famílias anteriormente estudadas.

Na primeira etapa no campo (em 1999), os dados empíricos foram obtidos através de observação, de 174 entrevistas semiestruturadas, sendo 81 com famílias e 83 com “líderes” dos bairros e 719 enquetes que foram realizados nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B. Os critérios de seleção que presidiram à escolha dos bairros foram definidos em função de diferentes níveis de urbanização. Na segunda etapa no campo, a metodologia adotada baseou-se em observação participante, entrevistas não diretivas, histórias de vida e histórias de família. Foram selecionadas, como objeto central dessa observação aprofundada, duas famílias estruturalmente diferentes em termos dos níveis aparentes de coesão e desestruturação familiar, e posteriormente foram analisadas mais cinco com características estruturais diferentes das anteriores.

Os bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B incluem-se no conjunto dos “bairros de caniço” que formam o subúrbio de Maputo. A maioria desses bairros não sofreu nenhum processo significativo de urbanização planejada, os serviços de apoio social são escassos, as ruas asfaltadas raras, o saneamento básico praticamente inexistente e a maior parte das habitações não possui água canalizada nem energia elétrica. Foi nesse contexto social e espacial, caracterizado por uma precariedade de infraestruturas urbanas e de

serviços sociais, por índices elevados de “pobreza”² e desemprego formal, que as investigações se desenvolveram, centrando-se em famílias majoritariamente originárias das regiões rurais do sul de Moçambique.

Para a grande maioria dessas famílias, a vinda para a cidade não implicou uma ruptura, em termos identitários e de relações familiares, com o mundo rural ou com a família que continuou a residir ali (Costa, 2004, 2007). A circulação de pessoas entre o campo e a cidade é constante e processa-se de diferentes formas: visitas regulares ou esporádicas mais ou menos prolongadas no tempo; manutenção de casas ou *machambas*³ no meio rural; manutenção e desenvolvimento de estratégias matrimoniais que implicam alianças com famílias da mesma região de origem; participação conjunta em cerimônias e rituais; circulação de crianças entre diferentes núcleos familiares; troca de produtos e dinheiro entre a cidade e o campo; ajuda a familiares recém-chegados à cidade.

Nesse ponto, é preciso esclarecer ainda que a importância que a circulação de pessoas e bens assume ao nível das estratégias familiares levou a que se optasse por estudar famílias, e não agregados familiares (*ménage, household*). Esta última categoria – definida como grupo de pessoas que partilham o mesmo teto ou refeições num dado momento – não só não representa, nesse contexto, uma unidade de análise significativa no nível das decisões económicas e sociais, como “é uma categoria residencial que não favorece a observação de laços interpessoais”, nem permite apreender “a complexidade do jogo cruzado de identidades e interesses que caracteriza toda a vida social” (Pina Cabral, 1991, p. 114).

Simultaneamente, utilizou-se o termo “famílias ampliadas” para distinguir estas famílias das “famílias extensas patrilineares ou matrilineares”. A organização e estrutura interna destas últimas são diferentes e implicam a observação de certas regras e princípios que emanam dos sistemas de parentesco tradicionais⁴

2. Existem grandes probabilidades de um número significativo dos membros dessas famílias se incluírem entre os cerca de 11 milhões de moçambicanos que vivem abaixo da linha de pobreza (Vieira, S. P., 2005, p.20). Sobre a evolução do conceito de pobreza, ver Jochen Oppenheimer e Isabel Raposo (2002, p.43-45), e Sérgio Vieira (2005).

3. Nome dado em Moçambique aos terrenos destinados à produção agrícola.

4. A maioria das famílias é originária das regiões do sul de Moçambique e a estrutura de parentesco tradicional é a dos tsongas, patrilinear e patrilocal. Porém nenhuma das pessoas se

e que, em muitos casos, já não são observados nas famílias estudadas. Elas se caracterizam por uma grande flexibilidade que possibilita as mais diversas composições.

Em termos metodológicos, a opção foi iniciar o trabalho de campo com o conjunto de pessoas que residiam na *kaya* ou *mùnti*⁵ – termos utilizados em circunstâncias diferentes pelos atores sociais na designação dos seus espaços habitacionais, constituídos por uma única casa ou por um conjunto de casas, com ou sem terreno circundante (Loforte, 1996, p. 141). Partindo desse núcleo, incluíram-se outros familiares (ausentes temporariamente ou residentes noutros *mùntis*, situados no mesmo bairro, em outros bairros da cidade ou em outras localidades), com quem os membros deste primeiro núcleo mantinham relações de reciprocidade de qualquer ordem, nível e grau, pois essas relações são importantes para o desenvolvimento das estratégias de sobrevivência e reprodução social.

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

Ou seja, o fato de um indivíduo residir há muito tempo na cidade tem certamente influência nos seus hábitos (principalmente de consumo) e poderá repercutir-se em seus valores, aspirações e estratégias. E esse indivíduo pode influenciar alguns dos membros da sua família, determinando mudanças tanto em termos da estrutura familiar (por exemplo, uma maior independência entre os diferentes núcleos) como no nível das estratégias de sobrevivência e reprodução social desenvolvidas.

identificou como *tsonga*. *Changana*, *ronga* e *matsua* são alguns dos nomes que utilizaram. Como existe uma equivalência entre esses nomes e o nome *tsonga*, não se questiona esse assunto lembrando apenas as controvérsias em relação à identidade *tsonga* (Harries, 1979; Medeiros, 2001; Ngoenha, 1999).

5. No dicionário de Bento Siteo (1996, p. 132), pode-se ler: "mùnti [...] 1. casa, lar, família. 2. povoação, aldeia, vila, cidade. 3. instalações, sede".

O acesso à educação formal⁶, em princípio mais facilitado no meio urbano do que no meio rural, poderia ser, caso se concretizasse com sucesso, um dos meios através dos quais as mudanças sociais e econômicas poderiam se processar. Se assim fosse, a escola seria um veículo de transmissão dos valores da sociedade “moderna” e “urbana”, e indivíduos com um nível mais elevado de formação escolar poderiam tornar-se motores de mudanças culturais, sociais e econômicas significativas no nível do grupo familiar. Um pai de família residindo em Maputo há vários anos e com um nível de escolaridade mais elevado que o dos parentes no campo poderia significar uma importante mudança na estrutura familiar: poderia ganhar autonomia das estruturas de poder familiares de raízes rurais e aspirar para si e para seus descendentes uma independência em relação às obrigações redistributivas que essa unidade social pressupõe, delineando uma estratégia mais individualista, em que a educação “moderna” e “urbana” de seus descendentes diretos seria prioritária.

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

O primeiro fato que se constata é que essas diferenças não são muito significativas: o grau de escolaridade é baixo⁷, embora seja ligeiramente superior entre aqueles que eram jovens logo depois da independência. Isso pode ter várias explicações. A baixa taxa de escolaridade no tempo colonial relaciona-se com a política educacional que Portugal estabeleceu nas suas colônias africanas, que implicava um duplo sistema de educação: escolas “rudimentares” para “nativos” coordenadas pelas missões católicas, e escolas oficiais (governamentais) para brancos e negros assimilados (Errante, 2003). Por ocasião da independência, apenas dois por cento da população de Moçambique era

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

7. Nos subúrbios de Maputo, 83% dos jovens com menos de 14 anos frequentam as EP1 (escolas primárias de primeiro grau que se destinam ao ensino do 1º ao 5º ano de escolaridade), mas apenas 47% dos que têm mais de 14 anos frequentam as EP2. No nível do ensino secundário, as escolas não chegam a cobrir 10% da população em idade escolar, e beneficiam, sobretudo, os jovens do Distrito Municipal 1, “cidade de cimento” (Oppenheimer, Raposo 2002, p.30-31).

escolarizada (Isaacman, Isaacman, 1983). Por outro lado, aqueles que viviam (nesse período ou depois da independência) no meio rural durante a infância e juventude tinham de cumprir certos deveres familiares que os impossibilitavam de frequentar a escola.

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

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

Os que cresceram depois da independência de Moçambique têm um nível de escolaridade relativamente mais elevado (sobretudo os homens) do que a geração que viveu a juventude durante a época colonial⁸. Verificou-se igualmente que entre aqueles que residem há mais tempo na cidade e aqueles que vieram há menos tempo não existem diferenças significativas em termos do grau de escolarização dos respectivos filhos: a média de anos de escolaridade dos filhos é superior à dos pais e, ao contrário destes últimos, muitos dos filhos frequentam ou frequentaram a escola secundária.

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

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

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

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

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

A educação formal é, pelo menos como ideal, importante para a maioria dessas famílias. Muitos dos pais disseram que faziam um grande esforço para os filhos estudarem, outros comentaram o elevado custo das matrículas e as dificuldades que tinham para conseguir custear as despesas que a escola implica, outros ainda mencionaram o fato de os filhos terem deixado de estudar devido à impossibilidade de lhes pagarem a escola.

Consegui [que os filhos estudassem] mas era muito difícil, a família me ajudava, há um diretor que estava aqui a ensinar, aquele lá na Estrela Vermelha e me ajudou para conseguir que estudassem até a 8ª e 9ª (mulher, 51 anos).

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

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

Uma das professoras do bairro de Mafalala afirmou que os pais davam muita importância à escola e que se sacrificavam para que os filhos pudessem estudar. Disse que muitos pais que tinham retornado à sua terra de origem

deixaram os filhos no bairro com familiares para que pudessem continuar estudando. Mas salientou o fato de que muitas crianças trabalhavam, o que as impedia de fazer os deveres escolares em casa. Essa professora afirmou ainda que havia muitas crianças na escola traumatizadas pela guerra, filhos de deslocados e órfãos de guerra, mas que a escola não tinha nenhum apoio específico para lidar com este problema. E acrescentou ainda:

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

Nos bairros, a par das escolas oficiais, funcionam escolas privadas e/ou comunitárias. Uma dessas escolas comunitárias, no bairro de Mafalala, era apoiada por uma ONG irlandesa, a Goal. Uma das professoras dessa escola mencionou que as crianças frequentavam essa escola porque para entrar não havia, ao contrário da escola oficial, limites de idade, nem eram exigidos documentos. Segundo disse, as escolas do bairro não são suficiente para todas as crianças, e havia pais que não queriam pôr os filhos para estudar, preferindo pô-los "para vender".

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

10. Os dados do recenseamento de 1997 referem que em Mafalala há 79 pessoas que frequentam ou já concluíram um curso superior (sendo 61 homens e 18 mulheres, a maioria na faixa

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

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

A escola, por mais distante que pareça estar da realidade vivencial de qualquer bairro da cidade de Maputo, em termos de objetivos e conteúdos programáticos, na verdade não está. A escola reproduz a sociedade, está inserida na sociedade e não pode ser dissociada do contexto e dos atores sociais que constituem sua essência. Encontram-se na escola as mesmas “lógicas plurais” (Olivier de Sardan, 1998), o mesmo grau de “informalidade”, de “esquemas”, de (des)adaptações e de “desenrascamentos”¹¹ que se encontram, salvaguardando as óbvias diferenças, em qualquer mercado da cidade de Maputo. Como diz Josué,

Ali naquela escola de Polana Caniço não tem grande interesse, porque os próprios professores vão à escola bêbados e não ensinam nada, nada, nada, mesmo nada.

E eu estou arrependido de ter deixado uma das minhas filhas ali naquela escola

etária dos 25-39 anos). No Polana Caniço A, 92 pessoas possuem ou frequentam esse nível de ensino (78 homens e 14 mulheres) e em Hulene B esse número é de 42 (37 homens e 5 mulheres), conforme o Instituto Nacional de Estatística (1998).

11. O termo é utilizado com frequência no contexto social em análise para descrever qualquer ação, comportamento ou atitude que possibilite superar dificuldades, impasses ou problemas de vária ordem e nível. É utilizado tanto para descrever ações e atitudes concretas como para designar uma postura geral diante da vida.

de Polana Caniço. E vai lá ver, uma que já está na 2ª ultrapassa aquela que está na 3ª que está naquela escola de Polana Caniço. Eu prefiro transferir para longe porque aquela escola não vale a pena. É a escola mais perto e era bom para a gente ter crianças aí perto, mas eu prefiro mandar para longe.

De fato, quando se fala de “educação formal”, é preciso ter em mente os obstáculos que se apresentam à sua concretização. Mesmo que os pais considerem prioritário dar uma educação escolar aos seus filhos e façam inúmeros sacrifícios para conseguir isso, muitas vezes não conseguem atingir o objetivo. São conhecidos os inúmeros entraves que se colocam: superlotação das escolas; dificuldades em matricular os filhos (muitas vezes só vencidas através de subornos); má preparação e desmotivação dos professores (baixos salários e falta de condições de trabalho); heterogeneidade das turmas que reúnem alunos de diferentes idades e grupos linguísticos; o fato de o português constituir uma segunda língua¹².

E, no caso de todas essas dificuldades serem superadas, a educação formal, por si só, não implica uma mudança em termos sociais e econômicos ou de atitudes. Os empregos formais¹³ são escassos mesmo para indivíduos com uma certa formação escolar e a frequência da escola, na cidade ou nos subúrbios de Maputo, não é por si só “motor de desenvolvimento”, não representa necessariamente mudança social ou de comportamentos.

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

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

13. De acordo com uma enquete realizada pelo Instituto Nacional de Estatística (2006), Maputo tem a mais alta taxa de desemprego do país, 40% da população ativa, duas vezes e meia a média nacional (de 16%) Nas áreas urbanas, o desemprego entre os jovens até aos 19 anos atinge os 53,4% para os homens e 60,1% para mulheres.

cionadas com a escola se tornam maiores – muitos dos jovens são “tirados” da escola pelos familiares¹⁴ ou estes desconsideram as atividades que eles desenvolvem ali, confiando-lhes outras tarefas que consideram prioritárias e que “roubam” às crianças tempo e disponibilidade para as atividades escolares. Ter um diploma é importante para conseguir um emprego, para tirar a carteira de motorista, mas a maior parte do trabalho que efetivamente realizam não o exige. As hipóteses de conseguir os empregos a que aspiram são muito limitadas, mas, mesmo assim, muitas das famílias mencionaram que se esforçam para que os filhos estudem.

Joaquim, 27 anos, natural de Morrumbene, província de Inhambane, diz sobre essa questão o seguinte:

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

Os jovens não são seres passivos e têm suas prioridades e as suas estratégias. Muitos disseram que tinham deixado de estudar por iniciativa própria e contra a vontade (aparente) dos pais. Mas os pais também se queixam de não conseguir educar os filhos, de estes os desobedecerem e de passarem o dia “por aí”, sem que saibam como ocupam o tempo.

Nesse aspecto, existem modelos de educação que se chocam com as necessidades do presente, em termos de orientação e encaminhamento dos

14. Dados da Pesquisa sobre a Força de Trabalho realizada pelo Instituto Nacional de Estatística em 2004/2005 indicam que 32 por cento das crianças de 7 a 17 anos estão envolvidas em algum tipo de atividade econômica (Instituto Nacional de Estatística, (2006).

jovens. Clara, de 17 anos é um bom exemplo. É a filha mais velha de Josué que vive em regime de poligamia com três mulheres. Ela frequentava a 9ª classe, mas repetiu por faltas – segundo uma das “mães”, em vez de ir à escola ia “trançar”¹⁵. No ano seguinte, não pôde se inscrever nos horários diurnos que são proibidos aos repetentes e, como não podia estudar à noite – segundo disseram, o pai não deixava, pois considerava que era perigoso para uma moça andar na rua muito tarde – desistiu, por ora, de frequentar a escola, e por isso “o serviço dela é ficar em casa nas panelas”.

Esse “serviço”, como verifiquei ao longo do tempo em que decorreu o trabalho de campo, não é constante e é relativamente “leve” quando alguma das três mulheres do pai se encontra em casa. Durante o trabalho de campo, Clara tomou conta da “casa” somente no período em que todas as “mães” estiveram ausentes na *machamba*. Ela era então a responsável por todas as tarefas domésticas que incluíam cuidar do pai, dos nove irmãos e de uma avó velhinha e entrevada. Certo dia, como relataram, mandou o seguinte recado às “mães”: “Vão dizer àquelas três que estão na *machamba* que aquela mulher que está no lar [*mùnti*] diz que já está deixando o *mùnti* e vai embora.” E, de fato, quando chegaram, Clara tinha ido embora, segundo disseram, “visitar e trançar” em casa de umas primas.

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

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

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

15. Fazer tranças em cabelos, por vezes em troca de dinheiro.

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

Uma das mulheres da família acrescenta sobre este assunto:

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

PROJETAR FUTUROS

A forma como as famílias educam as crianças e os jovens é, obviamente, influenciada pelo meio onde vivem. E nesse meio não ocorreram as “profundas transformações econômicas registradas no mundo ocidental, com a generalização de um novo modo de produção, de raiz urbana, e a consequente desestruturação da economia camponesa, de base doméstica”.

Tampouco existem as “condições materiais mínimas que permitam, justamente, dispensar a contribuição do trabalho das crianças para a economia familiar.” (Vieira, M. M., 2005, p.519-520). Essa contribuição se revela fundamental, não só em termos das estratégias de sobrevivência, mas igualmente em termos da reprodução social. O trabalho realizado pelas crianças constitui uma forma muito concreta de aprendizagem de um conjunto de saberes que permitem a continuidade de atividades que constituem importantes recursos

econômicos da família (Vieira, M. M, 2005, p.522), mas que não são suficientes por si sós, o que explica a atitude ambígua em relação às escolhas que as famílias fazem em termos da educação dos seus filhos.

O fato de todas as famílias terem uma atitude “ambígua”¹⁶ em relação à educação formal – e à educação de uma forma geral – é significativo, e está em consonância com as características “ambíguas” e “plurais” da sociedade na qual estão inseridas. Essa “ambiguidade” se espelha no seu comportamento, que, por sua vez, se reflete na educação (em termos gerais) e nos valores que transmitem aos filhos.

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

Será que a frequência à escola oferece alguma possibilidade aos jovens e às crianças dessas famílias de ter um futuro melhor? E qual é o nível escolar mínimo que garante essas possibilidades? Será que a frequência à escola é, de fato, e em termos “realistas”, uma estratégia de reprodução social da família? Será que os conhecimentos que adquirem na escola e os diplomas correspondentes lhes abrem sucessivamente um leque cada vez mais abrangente de possibilidades de escolha e de oportunidades? E que tipo de conhecimentos adquirem? Qual sua relação com a realidade em que estão inseridos? E qual a relação entre os conteúdos e os objetivos programáticos que formalmente a escola se propõe transmitir aos seus alunos e àqueles que, de fato, os professores transmitem e os que os alunos assimilam?¹⁷

16. Emprega-se esse termo para traduzir, simultaneamente, os sentidos contidos nos termos “articulação”, “compromisso”, “informalidade” e “lógicas plurais”.

17. “Nos países do Sul, o sistema educativo escolar é fragilizado pela sua não generalização, pela fluidez da sua malha em toda a extensão do país, pela sua elevada taxa de insucesso e de abandono, pela sua fraca capacidade para permitir doravante àqueles que saem a hipótese de

Não haverá, de alguma forma, no “trabalho infantil e juvenil”, uma transmissão de outro tipo de conhecimentos cuja aquisição é importante para que essas crianças e esses jovens se “desenrasquem” dentro da realidade social em que estão inseridos? E será que as famílias não estão sendo coerentes ao tirar os filhos da escola, desenvolvendo estratégias complementares de sobrevivência e reprodução social? Nesse caso, ambas as estratégias resultam de uma avaliação “refletida” do presente, mas também da forma como este tende a se projetar no futuro.

Simultaneamente, o trabalho infantil ou juvenil não pode ser analisado como uma realidade social una e indiferenciada, pois há uma multiplicidade de situações “laborais” de durabilidade variável que é preciso levar em conta. Como é preciso levar em conta igualmente as representações sociais no contexto em análise em face das diferentes tarefas que as crianças e os jovens desempenham (e a autopercepção que as crianças e jovens têm da atividade que exercem), e que podem ser ou não consideradas “trabalho”, independentemente dos resultados em termos de produtos e/ou rendimentos, da carga horária que esse “trabalho” implica ou das condições mais ou menos benéficas, em termos da saúde física e psíquica das crianças e dos jovens, em que essa atividade é realizada.

As atividades geradoras de rendimentos e produtos que as crianças e os jovens das famílias do subúrbio de Maputo desenvolvem devem ser compreendidas também na sua relação e complementaridade com a diversidade de atividades econômicas desenvolvidas pelos outros membros da família, e que implicam, entre outras coisas, a mobilização de inúmeros recursos e relações sociais bem como as diferentes formas possíveis de acesso a esses recursos e de desenvolvimento dessas relações.

Nada disso é ilimitado, mas pressupõe dinâmicas complexas e a inclusão de múltiplos elementos (e combinações de elementos) que as análises econômicas convencionais não consideram, e que muitas vezes desafiam as capacidades do mais criativo dos pesquisadores. A posse de certos bens e conhecimentos pode ser rentabilizada, assim como o acesso a lugares, setores ou pessoas. As

encontrarem um lugar significativamente melhor no mercado de trabalho, pelo nível catastrófico dos orçamentos dos Estados que impede qualquer política voluntarista etc.” (Schlemmer, 2005, p.560).

formas de rentabilização dependem das relações sociais preexistentes entre as partes ou das relações que os atores sociais queiram (ou não) implementar.

São essas relações sociais que muitas vezes determinam o “valor” da transação, as formas e os tempos de pagamento. Bens e serviços, conhecimentos e posições de poder têm “preços” variáveis em função tanto das relações existentes entre as partes envolvidas no “negócio” quanto dos “interesses” respectivos naquilo que está sendo transacionado ou que pode vir a ser transacionado num futuro próximo.

Resumindo, uma análise das estratégias econômicas de famílias dos subúrbios de Maputo e do papel que o chamado trabalho infantil ali desempenha deve levar em conta todos os recursos comercializáveis, os diferentes tipos de relações sociais envolvidas nessas transações, as diferentes formas possíveis de trabalho – emprego formal, trabalho informal, trabalho não pago, atividades domésticas e produção de subsistência –, os recursos relacionados com o chamado “capital humano” (saúde, educação e capacidades), com a estrutura familiar em que se inserem os atores e o seu grau de coesão, com o patrimônio (entendendo-se esse termo no sentido mais amplo possível) de que são portadores e as redes sociais a que pertencem.¹⁸

A multiplicidade de atividades mediante quais as famílias obtêm os rendimentos e produtos que lhe permitem viver, as inúmeras dimensões (materiais, afetivas, simbólicas, identitárias) que se cruzam e inter-relacionam nas estratégias econômicas e nos processos subjacentes ao seu desenvolvimento e o fato de as crianças e os jovens serem parte integrante da família e de terem um papel fundamental nessas estratégias tornam inoperante, em termos da compreensão da realidade social, não só o isolamento analítico do “trabalho infantil” como a diferenciação entre as chamadas estratégias de sobrevivência e as de reprodução social.

De fato, esses dois tipos de estratégias podem se diferenciar analiticamente, mas são indissociáveis na vida das famílias, como demonstrou Bourdieu, (1980, p.313), quando salientou a existência de inter-relações fundamentais entre a reprodução simples (biológica) e a reprodução da estrutura das relações

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

sociais e ideológicas nas quais, e pelas quais, se realiza e se legitima a atividade de produção de bens necessários à subsistência.

Colocando a questão dessa forma, a dissociação entre estes dois tipos de estratégias deixa de ter sentido na medida em que as ações, práticas e estratégias desenvolvidas pelos atores sociais com vista à sua sobrevivência "simples" e à satisfação das necessidades básicas são, como quaisquer outras ações humanas, social e culturalmente construídas. Essas ações não existem isoladamente mas resultam de processos complexos onde intervêm diversos tipos de relações (particularmente relações de produção) que se processam entre e em diferentes níveis da realidade social.

Da mesma forma, as estratégias de sobrevivência têm como pano de fundo uma lógica de reprodução social que visa a perpetuação dos indivíduos e dos grupos e a melhoria de suas condições de existência. Por isso, elas se asseguram mutuamente, não sendo possível a reprodução de uma dada unidade social se não se verificarem as condições de sobrevivência, nem estas poderão ser concretizadas sem que exista toda uma preocupação com a reprodução social (Costa, Rodrigues, 2001, p.74). Em virtude disso, a diferenciação e dissociação analítica operadas por alguns autores (Rocha, 2000, p. 11) entre as estratégias que visam garantir a sobrevivência das famílias no curto prazo e as estratégias cujo objetivo principal é a reprodução social das famílias no longo prazo tende a atribuir *a priori* sentidos às ações e opções dos atores e unidades sociais que só podem ser apreendidos após uma análise contextualizada.

A existência de inter-relações profundas entre as estratégias de sobrevivência e as estratégias de reprodução social desenvolvidas por famílias do subúrbio de Maputo tornou-se evidente ao longo da análise. Nesta, verificou-se que, embora se possam explicar as opções que as famílias fazem na destinação de recursos e rendimentos nos seus diferentes níveis (por exemplo, escolha de cardápios das refeições ou decisões relativas a despesas com a educação escolar ou com prestações matrimoniais) por objetivos diversos, essas opções estão relacionadas entre si e são atravessadas por múltiplas lógicas que inviabilizam explicações esquemáticas.

As ações e práticas e a sua articulação resultam de processos continuados e dinâmicos de avaliação – inter-relacionando de forma complexa diferentes dimensões, horizontes temporais e níveis "estratégicos" – que os atores sociais desenvolvem em face dos recursos disponíveis, dos constrangimentos existen-

tes e de seus possíveis resultados. Simultaneamente, por serem capazes de avaliar (interpretar, escolher, decidir e agir), os membros das famílias detêm o poder de transformar e recriar a realidade social em que se inserem, sendo esse poder limitado pelos limitados quadros de referência, experiências, informações e recursos de que dispõem.

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

Pedro tem 11 anos e não vai à escola. A mãe e ele disseram, em uma primeira conversa, que isso se devia ao fato de o pai, separado da mãe, não ter dado o dinheiro da matrícula e de esta não ter condições financeiras para isso. Quando o pai foi perguntado sobre o assunto, apresentou uma versão completamente diferente:

Pedro no 2º semestre fez as provas, quando voltou para casa não tinha livros nem nada, disse que tinham roubado no “chapa”. A mãe zangou-se, deu-lhe dinheiro para ele comprar outros e no dia seguinte ele foi para a escola. Mas em vez de apanhar o “chapa” apanhou o “machibombo”¹⁹ para Inhambane e foi para a casa dos tios na terra. Chegou lá e disse-lhes que queria estudar lá e que depois o papá mandava a roupa e os livros. Nem se despediu, fomos procurar até na funerária [...]. E não explicou porque fez isso, mas perdeu a escola. No ano seguinte voltou para a escola, mas voltou a fazer o mesmo [...] fugiu três vezes. Só passou quando me lembrei que havia um avô, irmão do pai do meu pai (o mais velho da família) e fomos dar os nomes a família toda e ele ficou sem nome. Era uma pessoa que tinha uma coisa de tradição, nos tempos era ferreiro tradicional, ele queria ser lembrado, então demos o nome dele ao Pedro, que desde aí nunca mais fugiu para Inhambane [...]. O melhor para as crianças é estudarem porque essa coisa de negócio é 2-3 dias, mesmo esses

19. Palavra utilizada em Maputo para designar ônibus.

aqui que fazem negócios não têm papéis e licença, a polícia municipal chega, arranca tudo e vai embora. Se não tem dinheiro cai de vez.

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

Nas palavras dos próprios atores sociais transcritas ao longo deste artigo que falam da escola e da educação transparecem as inter-relações entre as diferentes dimensões da realidade social, que são articuladas no nível das práticas e no nível do discurso (e na vida) dos atores de forma coerente. Optou-se por detectar a pluralidade de sentidos (e de razões), explicitando-os num discurso coerente e organizado, sem pretender descortinar elementos, dimensões, ou sentidos conceitualmente prioritários na determinação das estratégias de sobrevivência e reprodução social das famílias e dos indivíduos.

Assim, não é necessário que os sujeitos da ação tenham “plena consciência” de que um determinado conjunto de práticas que desenvolvem constitui uma estratégia particular para que esta efetivamente o seja. É a coerência entre estas práticas e a capacidade que os sujeitos têm de encadeá-las e assim atingir um determinado objetivo que as define como estratégicas ou não (Olivier de Sardan, 1998, p. 127).

Essas práticas, ações ou estratégias pressupõem causas ou, como diz Roy Bhaskar (1979), “razões”; e estas razões, como defende o autor, implicam crenças e interpretações, razão pela que têm sentidos múltiplos. Consequentemente, há uma pluralidade de sentidos nas “razões” e, por isso, as “razões” são as “causas” determinantes do comportamento humano e estão na gênese e na essência dinâmica das práticas e das estratégias analisadas aqui.

É possível que toda a história que o pai de Pedro contou seja uma “fábula” autojustificativa de uma (ir)responsabilidade culpada. Mas, mesmo que seja, constitui motivo de reflexão. Pelo menos no nível do discurso, é de se notar como a atitude de Pedro em relação à escola e à sua frequência é justificada pelo seu pai em termos simbólicos: Pedro perdeu os livros, fugiu da escola, de casa, porque andava inquieto e toda essa situação se resolveu quando lhe foi atribuído o nome que era do seu antepassado. A importância simbólica dos nomes dos

antepassados e a atribuição, ou a não-atribuição, desses nomes, os chamados “nomes tradicionais”, às pessoas das gerações mais novas é, nesse contexto cultural, um fator pleno de significado e pode ter consequências práticas e importantes na vida das famílias e dos membros que assim são nomeados. Os nomes podem transmitir ou dar sentido a comportamentos, explicar doenças ou conflitos, estruturando ou desestruturando relações familiares (Costa, 2004).

CONCLUSÃO

As ideias expostas neste capítulo sobre as atitudes das famílias relativas a educação das gerações mais novas não estão presentes, como se viu, no discurso dos atores. Ao contrário. Todos eles atribuem a maior importância à educação escolar. No entanto, entre o discurso e a prática são patentes, como vimos, as contradições.

Existem famílias que tiram os filhos da escola porque não têm alternativa, mas também há famílias com possibilidades de escolha, por mais limitadas que sejam, e que, entre as alternativas possíveis no nível da destinação dos rendimentos, decidem cortar as despesas relacionadas com a educação formal, por não a considerarem prioritária dentro da realidade social em que se situam.

É preciso lembrar ainda uma outra questão já mencionada: em face de um mesmo contexto, as famílias não agem de modo uniforme. As decisões que tomam em relação à educação escolar dos filhos variam ao longo do tempo e não são iguais para todos. Em uma mesma família, pode haver crianças que nunca frequentaram a escola, outras que a frequentaram até ao nível básico e outras que continuam os estudos no ensino secundário ou até superior.

As atitudes divergem em função de numerosos fatores, entre os quais se destacam: o gênero – segundo o recenseamento, as meninas estudam menos anos; o número de filhos da família e a sua distribuição por sexos; as atividades geradoras de rendimentos e produtos que a família desenvolve – e a mão de obra necessária a estas (que também pode variar ao longo do tempo); a estrutura e a organização familiar; as características pessoais dos decisores na família e dos próprios jovens.

Simultaneamente, as atitudes de uma família em relação à escola não são sempre coerentes e as crianças podem ir às aulas sem comer, cansadas

devido ao excesso de trabalho doméstico que são obrigadas a realizar, podem não ter tempo para estudar, ou ser obrigadas a faltar. Nesses casos, embora formalmente a família pareça considerar a importância da escola, na prática menospreza essa atividade e não transmite às crianças e aos jovens os incentivos necessários para que a sua formação escolar se concretize.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, S. G. Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy* (suppl.), v.70, n.5, p.9-49, out. 1962.

BHASKAR, R. *The Possibility of naturalism*. Brighton: The Harvester Press, 1979.

BLURR, V. *An Introduction to social constructionism*. London, New York: Routledge, 1995.

BOURDIEU, P. *La Distinction*. Paris: Minuit, 1980.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. Reflections on youth: from the past to the postcolony. In: HONWANA, A.; DE BOECK, F. (eds.). *Makers and breakers: children and youth in post-colonial Africa*. Oxford: James Currey, 2005. p.19-30.

COSTA, A. B. As Crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo. *Etnográfica*, v.2, n.7, p.335 -354, 2004.

_____. *Famílias na periferia de Maputo: estratégias de sobrevivência e reprodução social*. Lisboa, 2003. Tese (dout.) Estudos Africanos interdisciplinares em Ciências Sociais, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

_____. *O Preço da sombra: sobrevivência e reprodução social entre famílias de Maputo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

COSTA, A. B.; RODRIGUES, C. Estratégias de sobrevivência de famílias em Luanda e Maputo. In: OPPENHEIMER, J. et al. *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo: impacto da guerra e das transformações sócio-económicas (décadas de 80 e 90)*. Lisboa: Centro de

Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Universidade Técnica de Lisboa, 2001. p.69-82. (Textos preliminares)

DURHAM, D. (ed.). Youth and the social imagination in Africa. *Special Issue of the Anthropological Quarterly*, v.73, n.3/4, p.115-116, 2000.

ERRANTE, A. White skin, many masks: colonial schooling, race, and national consciousness among white settler children in Mozambique, 1934-1974. *The International Journal of African Historical Studies*, v.36, n.1, p.7-34, 2003.

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

HARRIES, P. *Clarity and confusion in classification: tribalism and the tsonga of Southern Mozambique*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, 1979. mimeo.

HONWANA, A.; DE BOECK, F. (eds.). *Makers and breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey, 2005.

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

_____. Inquérito integrado a Força de Trabalho (FTRAB), INE. Maputo, 2006. Disponível em: www.ine.gov.mz/inqueritos_dir/ftrab/IFTRAB.pdf. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. II Recenseamento geral da população e habitação, 1997: resultados definitivos. Maputo: INE, 1998a.

ISAACMAN, A.; ISAACMAN, B. *Mozambique: from colonialism to revolution, 1990-1982*. Boulder (USA): Westview, 1983.

LOFORTE, A. M. *Género e poder entre os tsonga de Moçambique*. Tese (dout.) Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1996. Lisboa, 1996. mimeo.

MANIER, B. *Le Travail des enfants dans le monde*. Paris: La Découverte, 2003.

MARTINEZ, A. M. Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.6, n.2, p.235-244, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-94X2001000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2006.

MEDEIROS, E. *Os Africanistas e a questão étnica em Moçambique*. In: CONGRESSO DE ESTUDOS AFRICANOS NO MUNDO IBÉRICO, 3. Comunicação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 11-13 dez. 2001. mimeo

MOURA, S. L. The Social construction of street children: configuration and implications *British Journal of Social Work*, n.32, p.353-367, 2002.

NGOENHA, S. E. Os Missionários suíços face ao nacionalismo Moçambicano: entre a tson-ganidade e a moçambicanidade. *Lusotopie*, p.425-436, 1999. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/ngoenha.pdf>. Acesso em: nov. 2006.

OLAWALE, I. *Youth culture and state collapse in Sierra Leone: between causality and casualty theses*. UNU-WIDER Conference. Paper. Helsinki, Finland, 3-6 June 2004. Disponível em: www.giga-hamburg.de/workingpapers. Acesso em: 23 nov. 2006.

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

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

OPPENHEIMER, J. et al. *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo: impacto da guerra e das transformações sócio-económicas (décadas de 80 e 90)*. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia. (Relatório final).

PINA CABRAL, J. *Os Contextos da antropologia*. Lisboa: Difel, 1991.

POTTS, D. Urban lives: adopting new strategies and adapting rural links. RAKODI, C. (org.) *The Urban challenge in Africa: growth and management of its large cities*. Tokyo: United Nations University Press, 1997. p.447-494.

QUEIROZ, J.- M. *L'École et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

ROCHA, M. G. *Private adjustments: household responses to the erosion of work*. Seped Conference. Paper Series #6. UNDP, 2000. Disponível em: http://www.undp.org/seped/publications/conf_pub.htm. Acesso em: nov. 2006.

ROCHA, M. G.; GRINSPUN, A. Private adjustments: households, crises and work. In: JERVE, A. M. et al. *Choices for the poor: lessons from national poverty strategies*. Bergen, New York: UNDP, 2001. (Report in external series). Disponível em: <http://www.undp.org/dpa/publications/choicesforpoor/ENGLISH/CHAP03>. PDF. Acesso em: nov. 2006.

RODRIGUES, C. U. *O Trabalho dignifica o homem: estratégias de sobrevivência em Luanda*. Lisboa: Colibri, 2006.

Educação escolar e estratégias...

SCANDLYN, J. Exploring children's rights in the world of work. *Human Rights & Human Welfare*, v.4, 2004. Disponível em: <http://du.edu/gsis/hrhw/volumes/2004/scandlyn-2004.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2006.

SEABROOK, J. *Children of other worlds: exploitation in the global market*. London: Pluto, 2001.

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

SITOE, B. *Dicionário changana-português*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1996.

SCHLEMMER, B. Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail. *Communications*, n.72, p.175-194, 2002.

_____. Quando a escola é uma opção: relação com a escola e relação com os saberes em Marrocos. *Análise Social*, v.40, n.176, p.547-562, 2005.

TREFON, T. *The Political economy of sacrifice: kinois and the State*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DINÂMICAS POLÍTICAS NA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA. Comunicação. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2002. mimeo.

VIEIRA, M. M. O Lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, v.40, n.176, p.519-545, 2005.

VIEIRA, S. P. *Crescimento económico, desenvolvimento humano e pobreza: análise da situação em Moçambique*. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, 2005. (Col. Documentos de trabalho, 68)

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: outubro 2008